



ENSEÑAR Y APRENDER ESTRATEGIAS DE COMPRESIÓN LECTORA en Educación Básica Alternativa

Nora Del Socorro Cépeda García

Nélida Albino Igreda
Edwin Eduardo Ariza Vega

tarea





ENSEÑAR Y APRENDER ESTRATEGIAS DE COMPRENSIÓN LECTORA en Educación Básica Alternativa

Nora Del Socorro Cépeda García

tarea

Nélida Albino Igreda
Edwin Eduardo Ariza Vega



ENSEÑAR Y APRENDER ESTRATEGIAS DE COMPRENSIÓN LECTORA EN EDUCACIÓN BÁSICA ALTERNATIVA es una publicación que realiza TAREA, en el marco de su plan estratégico 2019-2021, “Aprendiendo a vivir entre diversos: en defensa del derecho a una educación intercultural, a la igualdad de género y al ejercicio de una ciudadanía plena”, que cuenta con el apoyo de Pan para el Mundo de Alemania.

Su contenido fue elaborado por un equipo, integrado por: **Nélida Albino Igrada y Edwin Eduardo Ariza Vega**, docentes de la Red de Educadores de EBA Lima, y **Nora del Socorro Cépeda García** de TAREA Asociación de Publicaciones Educativas. El equipo agradece a las docentes María Socorro Juscamaita Chipana y Maritsa Machuca Araujo por sus opiniones y sugerencias sobre las estrategias que utilizaron con sus estudiantes.

Corrección de estilo: *José Luis Carrillo Mendoza*

Diseño y diagramación: Impresión Arte Perú

La primera edición digital de este libro la realizó, en noviembre de 2021, TAREA Asociación de Publicaciones Educativas. Parque Osos 161, Pueblo Libre. Lima 21, Perú.

Hecho el Depósito Legal en la Biblioteca Nacional del Perú N.º 2021- 12241.

Primera edición, noviembre 2021

De esta edición:

© **TAREA Asociación de Publicaciones Educativas**

Parque Osos 161, Pueblo Libre. Lima 21, Perú

Teléfono: (51 1) 424 0997

Dirección electrónica: tarea@tarea.pe

Página web: www.tarea.org.pe

Se permite la copia o la transmisión de partes o de toda esta obra sin requerir permiso previo; basta con citar la fuente.

Las ideas y opiniones contenidas en esta obra son de responsabilidad de las persona que han participado de la autoría y no comprometen ni reflejan necesariamente la posición institucional de la entidad auspiciadora:



Tabla de Contenido

PRESENTACIÓN	4
1. Dificultades de estudiantes de EBA para la comprensión de textos y sus consecuencias	6
2. Concepción y perspectiva de la lectura que sustenta esta propuesta	8
2.1. La concepción sociocultural de la lectura	8
2.2. La perspectiva interactiva de la comprensión lectora	9
2.3. Los niveles de la comprensión lectora	10
2.4. La competencia lectora	11
2.5. La competencia lectora en el Programa Curricular de Educación Básica Alternativa	11
3. Por qué enseñar y aprender estrategias de lectura	12
3.1. En qué consiste una estrategia	13
3.2. El uso de estrategias favorece la comprensión lectora	13
3.3. Cómo contribuye el uso de estrategias a la comprensión lectora	14
4. Estrategias para mejorar la interacción del lector o lectora con un texto	17
4.1. Importancia de activar los saberes previos para la comprensión lectora	18
4.1.1. Estrategias individuales para activar saberes previos	19
Activación de conocimientos previos	20
Orientaciones para las y los estudiantes	20
a) Estrategia: Lo que sé y lo que me gustaría saber	20
b) Estrategia: A partir de lo que sé, puedo anticipar el contenido del texto	21
c) Estrategia: Mis saberes previos y lo nuevo que aprendí	21

4.1.2. Estrategias grupales para activar saberes previos	22
a) Estrategia: Discusiones guiadas	22
b) Estrategia: Compartimos nuestros conocimientos previos	23
c) Estrategia: Todos para uno	23
4.2. Importancia de la memoria en la comprensión lectora	24
a) Estrategia: ¿Conozco cómo funciona mi memoria?	26
b) Estrategia: Exploro el texto para leerlo mejor	28
c) Estrategia: Autopreguntas	29
a) Estrategia: Organizo la información para recordarla mejor	31
4.3. Importancia del automonitoreo en la comprensión lectora	33
a) Estrategia: Automonitoreo mi lectura	33
b) Estrategia: Elaboro hipótesis tentativas	34
Reflexiones finales	37
Referencias bibliográficas	39





Presentación

Estimadas y estimados colegas:

Como bien sabemos, el sistema educativo peruano, como el de otros países, priorizó en los últimos años el desarrollo de la competencia lectora, dada su importancia para el aprendizaje a lo largo de la vida y como herramienta para el ejercicio de una ciudadanía plena.

Sin embargo, muchas y muchos estudiantes de educación básica aún enfrentan dificultades en la comprensión de textos escritos, especialmente de tipo informativo, incluyendo a estudiantes de Educación Básica Alternativa (EBA), como muestra el “Estudio exploratorio de la competencia lectora de los estudiantes de Centros de Educación Básica Alternativa (CEBA) de la UGEL 03 de Lima” realizado el 2018 por la Oficina de Medición de la Calidad de los Aprendizajes del Ministerio de Educación.

Por otro lado, con la participación de docentes de la Red de Educadores de EBA de Lima Metropolitana, el año 2019 realizamos una investigación exploratoria sobre “Qué hacen estudiantes de Educación Básica Alternativa para comprender un texto escrito” con estudiantes del primer grado y algunos del segundo grado del ciclo avanzado.

Los resultados de dicha investigación exploratoria dan pistas sobre algunas dificultades que enfrentan estudiantes de EBA para interactuar con un texto y comprenderlo. Por ejemplo, problemas para activar sus saberes previos en el proceso lector, para organizar la información y recordar lo que leen, así como para automonitorear su lectura. La mayoría de estudiantes es consciente de que tiene limitaciones para comprender algunos textos, lo cual constituye una ventaja y disposición favorable para superar sus dificultades.

En esta oportunidad, compartimos una propuesta pedagógica capaz de contribuir al desarrollo de la competencia lectora de las y los estudiantes de EBA, que consiste en orientaciones para enseñar y aprender algunas estrategias cognitivas y metacognitivas que propicien una muy activa interacción de la

lectora o lector con el texto, de modo que logren una mejor comprensión de él, en especial en el caso de textos informativos en castellano.¹

El Programa Curricular de Educación Básica Alternativa establece la competencia “Lee diversos tipos de textos escritos en lengua materna en el área de comunicación del ciclo avanzado”. Esta competencia implica el desarrollo de tres capacidades: (a) obtiene información del texto escrito; (b) infiere e interpreta información del texto; (c) reflexiona y evalúa la forma, el contenido y contexto del texto (Ministerio de Educación, 2019, pp. 40-41).

Consideramos que la mejora de la comprensión de lectura contribuirá a lograr el perfil de egreso respecto de los siguientes aprendizajes: “El estudiante desarrolla procesos autónomos de aprendizaje en forma permanente para la mejora continua de su proceso de aprendizaje y de sus resultados” y “El estudiante aprovecha responsablemente las tecnologías de la información y de la comunicación (TIC) para interactuar con la información, gestionar su comunicación y aprendizaje” (Ministerio de Educación, 2019, p. 7).

Este material, elaborado pensando en las necesidades de las y los estudiantes, está organizado en cuatro secciones: 1. Dificultades de estudiantes de EBA para la comprensión de textos informativos y sus consecuencias. 2. Concepción y perspectiva de la lectura que sustenta la propuesta, que explica brevemente la concepción sociocultural, la perspectiva interactiva, los niveles de comprensión, la competencia lectora y la competencia lectora en el programa curricular del ciclo avanzado de EBA. 3. Por qué enseñar y aprender estrategias de lectura, que fundamenta la importancia de que las y los estudiantes utilicen estrategias que contribuyan a la comprensión lectora. 4. Estrategias que favorecen la comprensión lectora, sección organizada en tres partes: importancia de activar los saberes previos, importancia de la memoria en la lectura e importancia del automonitoreo para la comprensión lectora. En cada caso se presenta una breve fundamentación y estrategias con las orientaciones respectivas para su uso por parte de docentes y de estudiantes.

Aspiramos a que, con la participación de las y los docentes de las diferentes áreas curriculares, esta propuesta sea pertinente a las necesidades y expectativas de las y los estudiantes, quienes requieren desarrollar su competencia lectora para asumir procesos autónomos de aprendizaje, dado que tienen que combinar el trabajo con el estudio, sea este presencial, semipresencial o a distancia, para culminar su formación básica.²

1 Entre las características de las y los estudiantes de EBA se señala: “(5) Se comunican en castellano y en una lengua originaria. Tienen desarrolladas sus competencias comunicativas, sobre todo la oral, para la interacción en los diversos espacios en los que se desenvuelven. Según el Censo Escolar 2018, el 13 % de estudiantes del ciclo avanzado manifiesta tener como lengua materna una lengua originaria. Por ello, el tratamiento de ambas lenguas (lengua materna y castellano como segunda lengua), va a depender de los resultados obtenidos de la caracterización psicolingüística” (p. 9).

2 Característica N.º 10: “Esto subraya la importancia de trabajar con los estudiantes el uso y gestión del tiempo, los proyectos de vida, los procesos de autoevaluación y las estrategias de aprendizaje que les permitan construir su propio conocimiento en relación a sus necesidades e intereses” (Ministerio de Educación, 2019, p. 10).

Dificultades de estudiantes de EBA para la comprensión de textos y sus consecuencias

Las dificultades más frecuentes que enfrentan las y los estudiantes de EBA para comprender un texto, especialmente uno expositivo o informativo,³ se relacionan en buena parte con una práctica lectora centrada en la decodificación y una interacción limitada con el texto, que genera dificultad para activar sus saberes previos y relacionarlos con la información que brinda un texto e ir elaborando hipótesis que les sirvan para construir significados sobre lo que leen. También con un limitado uso de la memoria, que restringe su capacidad de retener y evocar la información, así como con la falta de estrategias para realizar el automonitoreo de su proceso lector. Dichas limitaciones interfieren significativamente con la construcción de sentidos como base de la comprensión.

Identificamos estas limitaciones en el estudio exploratorio “Qué hacen estudiantes de Educación Básica Alternativa para comprender un texto escrito” (Red de educadores EBA, 2019). A continuación, describimos brevemente cómo se manifiestan las dificultades mencionadas.

- 1) La mayoría de estudiantes desconoce el valor de la diversidad de conocimientos y experiencias con los que todas y todos llegan a las aulas sobre diferentes aspectos del mundo en el que viven; de ahí que no tengan conciencia de la importancia de sus saberes y experiencias previas relacionadas con el tema que deben aprender o el contenido de un texto que deben leer.
- 2) Tampoco cuentan con estrategias para activar conocimientos y experiencias previas y utilizarlos para relacionar lo que ya sabían con el contenido nuevo de un texto y, así, poder construir significados y comprenderlo. Proceso que les permitiría darse cuenta de si lo que sabían es acertado, pero deben ampliarlo, o si tenían información incompleta o equivocada y deben modificarla o reconstruirla.

3 Texto informativo, también conocido como texto expositivo. Es el texto “Relacionado con el análisis y síntesis de representaciones conceptuales, el texto expositivo explica determinados fenómenos o bien proporciona informaciones sobre éstos. Los libros de texto y manuales lo utilizan con profusión” (Solé, 1992, p. 73).

- 3) Otra dificultad es que “olvidan” lo que van leyendo y necesitan releer varias veces alguna línea o párrafo, lo cual hace más lenta su lectura y dificulta la comprensión. Desconocen cómo interviene la memoria durante la lectura y su importancia para la comprensión, pues no se trata de memorizar mecánicamente un contenido sino de comprenderlo, ser capaz de evocarlo y utilizarlo en el momento que lo necesite.
- 4) Mientras leen se dan cuenta de que no están comprendiendo, pero la única estrategia que utilizan es la relectura, que resulta ineficaz pues no recurre a sus saberes previos para establecer relaciones que les ayuden a comprender lo que leen. Es decir, no cuentan con estrategias para regular y automonitorear su proceso lector.

Estas dificultades interfieren en el aprendizaje de las diferentes áreas curriculares, porque en estas condiciones la lectura no constituye una herramienta para el estudio autónomo y continuo de las y los estudiantes. Más aún: la experiencia y conciencia de sus dificultades para la comprensión lectora afecta su autoimagen y autoestima.

Consideramos que, más allá de la experiencia escolar, estos déficits en la lectura afectan el ejercicio de una ciudadanía plena, en tanto limitan la posibilidad de mantenerse bien informado o informada para opinar con sentido crítico y propositivo sobre los acontecimientos que ocurren en los diferentes contextos en que cada persona se desenvuelve, sea en el ámbito social, laboral, económico, cultural o político.

En la tabla siguiente describimos brevemente las dificultades identificadas con mayor frecuencia y cómo afectan la comprensión lectora.

Dificultades identificadas	Cómo afectan la comprensión lectora
1. Dificultad para activar saberes previos: qué aprendió en su experiencia diaria o en los cursos escolares, y relacionarlos con nueva información contenida en un texto.	<ul style="list-style-type: none"> • Limitada interacción con el texto. Por lo tanto, la construcción de sentido y significado también es limitada. • Pérdida de interés y motivación porque, al no comprender, su experiencia de lectura es difícil y no es satisfactoria.
2. Dificultad en el manejo de la memoria de trabajo y de largo plazo, mientras leen y para recordar la información relevante al terminar de leer.	<ul style="list-style-type: none"> • Necesitan releer con frecuencia, lo cual afecta la fluidez y cansa: carecen de una velocidad suficiente para recordar lo que se va leyendo. En algunos casos, involucra problemas en el dominio de la decodificación, que debe ser automática y no implicar mayor esfuerzo.
3. Dificultad para autorregular y automonitorear su lectura.	<ul style="list-style-type: none"> • Se centran en la decodificación. • Se dan cuenta de que no comprenden y releen partes del texto, pero no logran comprenderlo. • Pérdida de interés por la lectura, porque no le encuentran utilidad ni la disfrutan.



Otra dificultad que enfrentan las y los estudiantes es aquella que concierne al significado de palabras nuevas que generalmente contienen los textos informativos. Al respecto, Meneses, Uccelli y Ruiz (2020) sostienen que la mayor dificultad con textos informativos, y los textos escolares suelen serlo, es que presentan conceptos abstractos con un vocabulario poco utilizado en la vida cotidiana. Llamamos la atención sobre la necesidad de enseñar explícitamente a las y los estudiantes el “lenguaje académico” propio de los textos informativos que se utilizan en la escuela, en la educación superior, el ejercicio laboral y el profesional, y para ejercer una ciudadanía bien informada.

No obstante, en esta oportunidad centramos la atención en las tres dificultades antes señaladas, que deben ser resueltas para mejorar la comprensión lectora, y planteamos algunas estrategias que contribuyan a incrementar la interacción de la lectora o lector con el texto. Progresivamente, cada docente incluirá nuevas estrategias, de acuerdo con las necesidades de las y los estudiantes; por ejemplo, cómo hacer inferencias, identificar la idea principal o elaborar un resumen.

No podemos dejar de mencionar que a las dificultades propias del proceso de lectura se suma una limitación del contexto sociocultural de muchas y muchos estudiantes: el no contar con acceso a libros y textos variados que contribuyan al desarrollo de su competencia lectora, a cuya solución debe contribuir la sociedad en su conjunto fomentando bibliotecas físicas y virtuales, círculos de lectura de acuerdo con las preferencias personales (literatura, ciencia, deporte, arte, historia) y diversidad de actividades que incluyan la lectura.

2

Concepción y perspectiva de la lectura que sustenta esta propuesta

Sabemos que, en el desarrollo intelectual y el aprendizaje, el lenguaje oral precede al lenguaje escrito; también, que las competencias del lenguaje escrito —lectura y escritura— se desarrollan en estrecha relación entre sí. Sin embargo, esta propuesta se centra en la mejora de la comprensión de textos, especialmente informativos, por parte de las y los estudiantes de EBA. Por tal motivo, en esta sección presentamos la concepción y perspectiva que asumimos sobre la lectura y que sustenta la propuesta sobre la enseñanza y el aprendizaje de estrategias para una mejor comprensión de textos en castellano.

2.1. La concepción sociocultural de la lectura

Si bien la decodificación es una actividad esencial de la lectura, no basta para la comprensión, pues se requiere que la o el lector sea capaz de construir una representación mental del contenido del texto a partir de sus concepciones personales y su interacción con el autor, procesos que pueden variar de acuerdo con el contexto social y cultural desde el cual se lee.

Coincidimos con Cassany (2006) cuando afirma que leer es un proceso no solo lingüístico o psicológico⁴ sino también sociocultural, porque comprender un texto implica tener en cuenta tanto la cosmovisión de quien lee como la de quien escribe. Según este autor, “... leer y escribir no son solo tareas lingüísticas o procesos psicológicos, sino también prácticas socioculturales. Leer exige decodificar la prosa y recuperar los implícitos, pero también darse cuenta del significado que cada comunidad otorga a una palabra” (Cassany, 2006, p. 10). En igual sentido, Walter (1982, citado por Villasmil, 2009) sostiene que los factores sociales y culturales son componentes esenciales en la interacción del lector o lectora con

4 Cassany distingue tres concepciones sobre la lectura: lingüística, psicolingüística y sociocultural. La concepción lingüística afirma que el significado se aloja en el texto. Entiende que leer consiste en recuperar el valor semántico de cada palabra en relación con las palabras previas y posteriores. El significado sería único, estable, objetivo e independiente de los lectores y de las condiciones de lectura. Coincide con el modelo ascendente de la lectura que se centra en la decodificación. La concepción psicolingüística añade a la habilidad de decodificar la necesidad de habilidades cognitivas implicadas en el acto de comprender: aportar conocimiento previo, hacer inferencias, formular hipótesis y saber verificarlas o reformularlas. Plantea que el significado del texto no está en el texto ni es único y objetivo, sino que se ubica en la mente del lector o lectora, quien elabora el significado a partir de sus conocimientos previos; por tanto, varía según los individuos y las circunstancias. Esta concepción está muy vinculada al modelo descendente de la lectura.

un texto, ya que en dicho proceso van contrastando los elementos del texto con su propia forma de ver el mundo, modificándolo de acuerdo con sus propias creencias y su entorno social.

Esta concepción enfatiza que tanto el significado de las palabras como el conocimiento previo que aporta el lector tienen origen social y que comprender un texto involucra su visión del mundo y sus puntos de vista. El autor y el lector no están aislados ni son neutros en sus propuestas, apreciaciones u opiniones: ambos forman parte de un contexto sociocultural determinado. En ese sentido, Cassany resalta que leer es una práctica social y cultural insertada en una comunidad particular que posee una historia, una tradición, unos hábitos y unas prácticas comunicativas específicas.

Como podemos apreciar, la concepción sociocultural, además de la interacción entre la lectora o lector y el texto, enfatiza que el contexto social y cultural en el cual ocurre una experiencia lectora influye en la comprensión de un texto.

En consecuencia, enseñar a leer comprendiendo requiere conocer las particularidades propias de cada comunidad; no basta con ejercitar el dominio de la decodificación o razonar y hacer las inferencias necesarias: hace falta conocer y comprender el contexto en el que vive la o el estudiante y desde el cual va a leer.

a. La perspectiva interactiva de la comprensión lectora

La perspectiva interactiva sostiene que, para comprender un texto, la lectora o lector construye significados mientras va leyendo, poniendo en juego determinados procesos cognitivos y metacognitivos que le ayudan a leer pensando (Cassany, 2006; Solé, 1992). En igual sentido, Durkin (1993, citado por Madero y Gómez, 2013) afirma que “la comprensión es la esencia de la lectura” e implica la interacción que se produce entre la lectora o lector y el texto para elaborar una interpretación personal.



Nuestra propuesta para mejorar la comprensión lectora se basa en la perspectiva interactiva⁵ de la lectura, que enfatiza el rol activo del lector o lectora, quien utiliza simultáneamente su habilidad para decodificar un texto y sus conocimientos previos sobre el contenido para construir significados mientras lee (Alonso y Mateos, 1985; Solé, 1987; Colomer y Camps, 1991, citados por Solé, 1992, p. 20).

Desde esta perspectiva, Juana Pinzás (1995, citada por Pinzás 1999) sostiene que la lectura es un proceso constructivo, interactivo, estratégico y metacognitivo. Lo explica brevemente así:



La lectura es constructiva porque es un proceso activo de elaboración de interpretaciones del texto y sus partes. Es interactiva porque la información previa del lector y la que ofrece el texto se complementan en la elaboración de significados. Es estratégica porque varía según la meta (... o propósito del lector...), la naturaleza del material y la familiaridad del lector con el tema (... y el tipo de discurso...). Es metacognitiva porque implica controlar los propios procesos de pensamiento para asegurarse [de] que la comprensión fluya sin problemas. (Pinzás, 1999, p. 11)

En cuanto a la interactividad, Pinzás (2012) explica que la lectora o lector relaciona su conocimiento y experiencias previas sobre un tema con la información del texto que lee y va construyendo nuevos significados. Para ello, debe ir integrando la nueva información del autor con las estructuras mentales que ya posee. Sostiene esta autora que la interacción es posible porque el lector se mantiene mentalmente activo ante un texto que permite este proceso. Y enfatiza que leer

5 Las concepciones sobre qué es leer se agrupan en tres modelos básicos: a) Modelo sintético o ascendente (*bottom up*): plantea que leer consiste en decodificar cada palabra a partir de las letras que la componen y avanzar progresivamente con cada frase, oración y párrafos hasta completar el texto, dejando la comprensión para un segundo momento. b) Modelo analítico o descendente (*top down*): sostiene que leer consiste en la construcción de significados por parte de la lectora o lector, quien, con base en su habilidad para decodificar y sus conocimientos previos, va anticipando el contenido, verificando sus hipótesis y construyendo de manera secuencial el significado del texto; mientras lee va comprendiendo. c) Modelo interactivo: postula que leer es un proceso complejo que implica la interacción entre la lectora o lector y el texto. El texto aporta información sobre un tema determinado por la autora o autor, mientras que la lectora o lector aporta tanto su habilidad para decodificarlo como su conocimiento previo sobre el contenido del texto para construir significados y comprenderlo mientras lee (Alonso y Mateos, 1985; Solé, 1987; Colomer y Camps, 1991, citados por Solé, 1992, p. 20).

comprensivamente no es solo descifrar o decodificar mensajes, sino un proceso racional, afectivo y crítico que activa una serie de actividades del pensamiento como la reflexión, la toma de decisiones y la predicción, a partir de la estructura cognitiva que entra en contacto con el texto que se lee.

Esta perspectiva nos alerta sobre la necesidad de enseñar y propiciar la interacción de las y los estudiantes con diferentes tipos de textos, en estrecha relación con sus contextos sociales y culturales, con el fin de que logren comprenderlos. De esta manera, ellas y ellos se sentirán motivados e interesados en leer para aprender, informarse o recrearse, más allá de hacerlo solo por obligación para cumplir con tareas escolares.

b. Los niveles de la comprensión lectora

En la literatura especializada se reconocen diferentes niveles de comprensión: literal, inferencial y evaluativo o crítico.

El primer nivel, el de comprensión literal, alude a que la lectora o lector sea capaz de reconocer, recordar y entender con claridad lo que dice un autor de manera explícita. Implica saber responder a las preguntas quién, con quién, cómo, dónde, cuándo y para qué a partir de la información contenida en el texto, cuidando que las respuestas sean el resultado de su comprensión y no solo repetidas o copiadas de manera mecánica, sin entenderlas. Este nivel de comprensión es muy importante como base para lograr los otros dos, el inferencial y el crítico.

En cambio, el nivel de comprensión inferencial es más complejo, pues se trata de que la lectora o lector relacione contenidos entre sí y, además, con base en su información y experiencias previas, haga suposiciones y anticipaciones y llegue a conclusiones sobre lo que no dice de modo explícito un texto. Como podemos ver, en este nivel de comprensión los conocimientos previos de la lectora o lector tienen un papel muy importante como referentes para construir significados y asociaciones, completar información, formular hipótesis y elaborar nuevas ideas. La capacidad de hacer inferencias permite a la lectora o lector responder a preguntas como ¿por qué?, ¿cómo así?, ¿de qué otra manera?, ¿qué otra cosa pudo pasar?, ¿qué pasaría si...?, ¿qué diferencias...?, ¿qué semejanzas...?, ¿qué conclusiones puedes extraer?, entre otras.

Finalmente, el nivel de comprensión crítico o valorativo es considerado el nivel más alto de comprensión. Implica que la lectora o lector sea capaz de evaluar o emitir juicios sobre el texto, ya sea sobre el tema o trama, la validez de las fuentes usadas, la claridad de las definiciones o explicaciones, la coherencia de la información, la actuación de los personajes o el mensaje que ofrece el autor, para emitir una opinión o valoración crítica. La lectora o lector debe aprender a manejar criterios de coherencia, consistencia, claridad y valor, para ir reflexionando y llegar a conclusiones sobre aspectos que propone el texto, aceptarlos o rechazarlos con argumentos válidos. Este nivel de comprensión permite responder a las preguntas: ¿a su juicio, considera que...?, ¿cómo cree que...?, ¿qué piensa de...?, ¿por qué?, ¿con qué objetivos cree que...?, ¿en su opinión...?, ¿qué hubiera dicho o hecho...?, ¿qué soluciones propone...? Es importante tener en cuenta que el rechazo o aceptación de lo que propone un texto dependerá de los saberes previos, las expectativas, el código moral y el sistema de valores del lector o lectora, que, como bien sabemos, están influidos por su contexto social y cultural.

Además de los niveles de comprensión antes señalados, Pinzás (2006) incluye la comprensión afectiva, basada en la capacidad de la lectora o lector para establecer empatía, es decir, entender el punto de vista, los sentimientos y estados emocionales de los personajes o del autor, que luego será de utilidad para establecer empatía con personas de su entorno real. Es preciso recordar que la dimensión afectiva es fundamental para el desarrollo integral de las personas y para el aprendizaje, por lo cual resulta muy pertinente tenerla en cuenta en el desarrollo de la competencia lectora.

Alcanzar estos niveles de comprensión implica un proceso complejo y progresivo. Al respecto, es oportuno citar a Vallés (2005, p. 50), quien sostiene: “Extraer el significado de un texto es un proceso que se realiza de modo gradual, progresivo y no necesariamente lineal, ya que se producen momentos de incomprensión a lo largo del recorrido lector y momentos de mayor nivel de comprensión”. Es decir que una lectora o lector puede experimentar momentos de dificultad para comprender alguna parte de un texto, y necesita contar con estrategias que le permita resolver las dificultades para comprender el texto completo a nivel literal, inferencial, valorativo y afectivo.

c. La competencia lectora

Consideramos que la perspectiva interactiva de la lectura y el enfoque sociocultural aportan sustento a la definición de competencia lectora entendida como:



... la capacidad de comprender y usar aquellas formas del lenguaje escrito requeridas por la sociedad o valoradas por la persona. Comprende cuatro procesos: la localización y obtención de información explícita, la realización de inferencias directas, la interpretación e integración de ideas e informaciones, el análisis y evaluación del contenido, el lenguaje y los elementos textuales. (PIRLS, 2001, citado por Jiménez-Pérez, 2014, p. 69)

Por su parte, la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico (OCDE, 2015, citada por el Ministerio de Educación del Perú, 2017, p. 88) considera que “la competencia lectora permite comprender, usar, reflexionar e involucrarse en la lectura de textos escritos, con el fin de alcanzar metas propias, desarrollar el conocimiento y potencial personal para poder participar plenamente dentro de la sociedad”. Esta concepción de competencia lectora es la que se evalúa a través de medidas como las utilizadas por las pruebas PISA, en varias de las cuales ha participado nuestro país.

Por su parte, Solé (2012) llama la atención sobre la importancia de desarrollar esta competencia para que lectoras y lectores aprendan a leer para aprender, para pensar, para crear, para generar escritos y para disfrutar. Afirma:



Saber leer con criterio, de forma inteligente y reflexiva es tal vez un bien máspreciado que nunca. Formar lectores equivale a formar ciudadanos que puedan elegir la lectura para una variedad de propósitos, que sepan qué leer y cómo hacerlo, que puedan utilizarla para transformar la información en conocimiento. (Solé, 2012, p. 50)

Coincidimos en que la importancia de desarrollar la competencia lectora no se restringe a su utilidad en el mundo escolar y académico, sino responde también a su valor en la formación integral de las personas para aprender de manera autónoma a lo largo de la vida y para el ejercicio de una ciudadanía bien informada, responsable y crítica.

d. La competencia lectora en el Programa Curricular de Educación Básica Alternativa

El documento curricular de la modalidad de EBA, ciclo avanzado, establece como una de las competencias por desarrollar la siguiente: “Lee diversos tipos de textos escritos en lengua materna”, y define la lectura como “una interacción dinámica entre el lector, el texto y los contextos socioculturales que enmarcan la lectura”. Así mismo, reconoce un rol activo al estudiante, quien “no solo decodifica o comprende la información explícita de los textos que lee sino que es capaz de interpretarlos y establecer una posición sobre ellos”. Añade la necesidad del reconocimiento de distintos propósitos de la lectura, su uso en diferentes ámbitos de la vida, la experiencia literaria en la formación de lectores y la capacidad de establecer relaciones intertextuales entre los textos leídos.

Para el logro de esta competencia, plantea combinar las siguientes capacidades:

- (a) **Obtiene información del texto escrito:** el estudiante localiza y selecciona información explícita en textos escritos con un propósito específico.
- (b) **Infiere e interpreta información del texto:** el estudiante construye el sentido del texto. Para ello, establece relaciones entre la información explícita e implícita de éste para deducir una nueva información o completar los vacíos del texto escrito. A partir de estas deducciones, el

estudiante interpreta la relación entre la información implícita y la información explícita, así como los recursos textuales, para construir el sentido global y profundo del texto, y explicar el propósito, el uso estético del lenguaje, las intenciones del autor, así como la relación con el contexto sociocultural del lector y del texto.

- (c) **Reflexiona y evalúa la forma, el contenido y contexto del texto:** los procesos de reflexión y evaluación están relacionados porque ambos suponen que el estudiante se distancie de los textos escritos situados en épocas y lugares distintos, y que son presentados en diferentes soportes y formatos. Para ello, compara y contrasta aspectos formales y de contenido del texto con la experiencia, el conocimiento formal del lector y diversas fuentes de información. Asimismo, emite una opinión personal sobre aspectos formales, estéticos, contenidos de los textos considerando los efectos que producen, la relación con otros textos, y el contexto sociocultural del texto y del lector” (Ministerio de Educación, 2019, p. 51).

Como podemos apreciar, el programa curricular coincide con la perspectiva interactiva y la concepción sociocultural de la lectura.



Por qué enseñar y aprender estrategias de lectura

La mayoría de las y los estudiantes son conscientes de su dificultad para comprender textos, especialmente informativos, lo cual es positivo como punto de partida para mejorar su comprensión lectora.

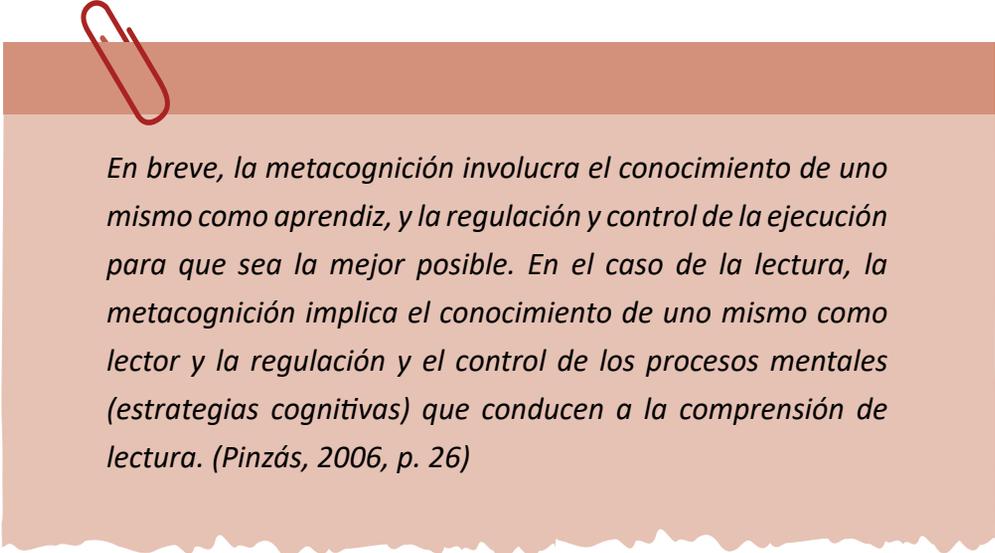
Dadas las dificultades identificadas en estudiantes de EBA, planteamos la necesidad de que ellas y ellos aprendan y utilicen de manera inteligente algunas herramientas que les faciliten e incrementen su interacción con el texto para ir construyendo significados mientras leen y así logren comprenderlo. Nos referimos a que conozcan y utilicen estrategias que activen los procesos cognitivos y metacognitivos involucrados en el proceso de la lectura.

Como explica Pinzás (2006), leer requiere del uso continuo de procesos mentales que contribuyen a saber recibir e interpretar información. Son los procesos cognitivos y metacognitivos que ayudan a leer pensando. Explica esta autora:



“Cognición” es un término de la psicología que se refiere a todo lo que hacemos mentalmente cuando aprendemos. Por ejemplo, ponernos en un estado mental de alerta que genera en nosotros una disposición a aprender; anticipar qué se espera que uno haga en la tarea; prestar atención y recordar instrucciones, contenidos o explicaciones; usar de manera correcta el lenguaje oral y el escrito para expresarnos; saber representar gráficamente nuestras ideas; tener la capacidad de usar lo que hemos aprendido para aplicarlo en situaciones de la vida cotidiana, etcétera. (Pinzás, 2006, p. 16)

En cuanto a la metacognición, la misma autora la define como el conjunto de procesos mentales que utilizamos cuando guiamos la manera como llevamos a cabo una tarea o una actividad⁶ con el fin de hacerla de manera más inteligente, comprendiendo bien lo que hacemos y controlando nuestras estrategias. Consiste en darnos cuenta si estamos cometiendo errores, si no estamos siendo eficientes o si hay mejores maneras de actuar (maneras que debemos buscar, encontrar o crear) y alcanzar un nivel eficaz de desempeño en las tareas o aprendizajes que asumimos (Pinzás, 2006, p. 25). Respecto a la metacognición en la lectura, afirma:



En breve, la metacognición involucra el conocimiento de uno mismo como aprendiz, y la regulación y control de la ejecución para que sea la mejor posible. En el caso de la lectura, la metacognición implica el conocimiento de uno mismo como lector y la regulación y el control de los procesos mentales (estrategias cognitivas) que conducen a la comprensión de lectura. (Pinzás, 2006, p. 26)

Pensamos que enseñar y aprender estrategias de lectura tiene como principal propósito que las y los estudiantes descubran que son capaces de ser buenas lectoras y buenos lectores si asumen un rol más activo que les permita comprender diferentes tipos de textos que les sirvan para estudiar y aprender con autonomía, y disfrutar de la lectura.

3.1. En qué consiste una estrategia

Las estrategias, de acuerdo con Isabel Solé (1992, p. 59), “son procedimientos de carácter elevado, que implican la presencia de objetivos que cumplir, la planificación de las acciones que se desencadenan para lograrlos, así como su evaluación y posible cambio”. A la vez, la autora advierte que éstas no emergen de manera espontánea, sino que se aprenden y, por lo tanto, deben ser enseñadas. Es oportuno decir que las estrategias no constituyen técnicas precisas, recetas infalibles o habilidades específicas; se trata de enseñar procedimientos de tipo general que puedan ser apropiados por las y los estudiantes para utilizarlos con diferentes tipos de textos y en situaciones variadas.

Según Valls (1990, citado por Solé, 1992, p. 59): “Un componente esencial de las estrategias es el hecho de que implican autodirección —la existencia de un objetivo y la conciencia de que ese objetivo existe— y

⁶ Pinzás (2006, p. 25) menciona que puede ser leer un cuento, hacer un mapa conceptual, escribir un relato, redactar una monografía o un ensayo, solucionar ejercicios matemáticos, hacer una presentación en público, enseñar una clase, trazar un mapa, investigar un tema en una enciclopedia, etcétera.



autocontrol, es decir, la supervisión y evaluación del propio comportamiento en función de los objetivos que lo guían y la posibilidad de imprimirle modificaciones cuando sea necesario". En igual sentido, Peña (2000, p. 160) sostiene que la utilización de estrategias en la lectura debe cumplir con tres condiciones: "a) autodirección, b) autocontrol y c) flexibilidad, propias de un lector eminentemente activo que asimila, organiza, procesa y utiliza la información que le ofrece el texto" a partir de sus conocimientos y experiencias previas, así como de su competencia lingüística.

Con base en estas definiciones, asumimos que las estrategias son herramientas que deben ser apropiadas para ser utilizadas con sentido crítico, creativo y de manera autónoma por parte de la lectora o el lector; y si bien no producen aprendizajes por sí mismas, una o varias, bien utilizadas, facilitan la interacción con el texto, la toma de consciencia de alguna dificultad, la adopción de alguna medida correctiva y, consecuentemente, la mejora de la competencia lectora para un aprendizaje cada vez más autónomo y continuo, en el contexto de su vida cotidiana, que incluye su experiencia escolar.

3.2. El uso de estrategias favorece la comprensión lectora

Para la comprensión lectora es muy importante considerar la naturaleza y características del texto, así como los conocimientos y la experiencia previa que una lectora o lector posee sobre el tema o contenido del escrito que leerá. Palincsar y Brown (1984, citados por Solé, 1992, pp. 50-51) incluyen el uso de estrategias como una condición más que favorece la comprensión lectora. A continuación, explicamos brevemente cada una de estas condiciones.



La claridad y coherencia del contenido del texto, familiaridad con su estructura, su léxico, sintaxis y cohesión interna aceptable. Es decir que cumpla con la condición de “significatividad lógica” del contenido que hay que aprender. (Ausubel, Novak y Hanesian, 1983, citados por Solé, 1992, p. 50)



El grado en que el conocimiento previo del lector o lectora sea pertinente para el contenido del texto. Es decir, que tiene los conocimientos necesarios para relacionarlos con la nueva información, atribuirle significado y comprenderlo. Se refiere a la “significatividad psicológica” del texto, que plantea Ausubel y colaboradores para el aprendizaje significativo. (1983, citados por Solé, 1992, p. 50)



Las estrategias que el lector o lectora utiliza para intensificar la comprensión y el recuerdo de lo que lee, ser consciente de lo que entiende, detectar y corregir los posibles errores o dificultades de comprensión, y proceder a solucionar el problema que identifica. (Palincsar y Brown, 1984, citados por Solé, 1992, p. 51)

Respecto a la primera condición, es importante que, como docentes, elijamos textos claros, consistentes y coherentes; que sean relevantes y significativos para que las y los estudiantes encuentren significado para ellos. Así mismo, es necesario crear oportunidades para que alumnas y alumnos reconozcan y se familiaricen con la estructura de diferentes tipos de textos y con su vocabulario.

En cuanto a la segunda condición, que enfatiza que las y los estudiantes necesitan tener conocimientos necesarios (saberes previos) pertinentes o relevantes para poder relacionarlos con el contenido del texto, es preciso motivarlos para que activen sus conocimientos y experiencias previas relacionadas con el contenido del texto que leerán. De lo contrario, no lograrán dar significado a lo que leen.

La tercera condición es compleja, pues menciona que la lectora o lector necesita usar estrategias para cuatro metas: (a) para comprender lo que lee; (b) para recordar lo que va leyendo; (c) para darse cuenta cuándo ha dejado de comprender; y, (d) para solucionar la dificultad que ha encontrado. Es decir: dar

significado a lo que lee; ir recordando lo que lee (memoria de trabajo) e ir relacionando los párrafos previos con los siguientes; tener una lectura concentrada y parar cuando identifica algún obstáculo para comprender (palabras que desconoce, errores o incoherencias en el texto). El darse cuenta de que no comprender es una falla y que debe recurrir a una estrategia para solucionarla implica que la lectora o lector ya sabe que lo más importante es comprender, y que si no comprende debe realizar una acción reparadora.

3.3. Cómo contribuye el uso de estrategias a la comprensión lectora

La importancia del uso de estrategias para la comprensión de textos es ampliamente reconocida por diversos autores, dado que contribuyen a “activar capacidades cognitivas de alto nivel relacionadas con la metacognición —capacidad de conocer el propio conocimiento, de pensar sobre nuestra actuación, de planificarla— y que permiten controlar y regular la actuación inteligente” (Palincsar y Brown, 1984; Valls, 1990; Nisbet y Shucksmith, 1987, citados por Solé, 1992, p. 59). En tal sentido, plantean enseñar diferentes estrategias que ayuden al lector o lectora a lograr una mejor comprensión.

A continuación, describimos brevemente las capacidades cognitivas que las y los estudiantes necesitan activar utilizando distintas estrategias para lograr una mejor comprensión lectora.

- a) **Estrategias que conduzcan al lector o lectora a definir un objetivo de lectura y activar conocimientos previos.** Es fundamental que cada estudiante se plantee y responda a la pregunta ¿para qué leeré este texto? Es posible que alguna o alguno no tenga claro qué es una “meta” u “objetivo”. El docente debe asegurarse de que este concepto se entiende usando ejemplos: la meta de un equipo de fútbol es ganar el partido; la meta o el objetivo de una cocinera es preparar alimentos ricos y nutritivos; la meta de un profesor es que sus estudiantes aprendan lo que necesitan saber. En un inicio, podría ser conveniente que el docente proponga opciones de metas para el texto que van a leer. Por ejemplo: “Este es un texto que se titula ‘Los volcanes del Perú’. ¿Para qué voy a leer este texto?; ¿cuál va a ser mi meta, mi objetivo?; ¿será que quiero viajar a ver un volcán?, ¿será que quiero dibujar un volcán?, ¿será que quiero aprender las partes de un volcán y por qué erupcionan? Así, en conjunto, estudiantes y docente pueden determinar la meta de la clase, y aprender a proponerse metas personales.

Es fundamental explicar a las y los estudiantes que tener clara la razón, meta u objetivo de su lectura ayuda a que decidan cómo van a leer, a seleccionar “estrategias” (métodos, técnicas) para entender mejor y manejar su comprensión en caso necesiten buscar cómo solucionar un problema que perciben cuando han dejado de comprender.

Una vez que las y los estudiantes entienden qué es una meta, y por qué se necesita tener una meta u objetivo cuando uno lee un texto, y que normalmente uno encuentra obstáculos o momentos en los que deja de comprender y que debe aprender a solucionarlos, es momento de explicarles que, para entender un texto, especialmente informativo, es necesario recordar qué sabe, ha visto, escuchado o leído sobre el tema.

También es posible que algunos o algunas estudiantes carezcan de conocimientos previos sobre determinado tema o que no sepan cómo evocar lo que saben. En tal caso, es necesario buscar formas de compensar esa carencia. La o el docente puede relatar anécdotas de lo que un familiar o amigo le contó sobre el tema, pues vivía muy cerca de un volcán: por ejemplo, que era como una montaña enorme y que salía humo de un gran hueco, que sentían miedo cuando erupcionaba y salía lava hirviendo. También se puede mostrar fotos o imágenes de un volcán, para facilitar la evocación, o formular preguntas como ¿quién ha escuchado alguna noticia sobre la erupción de algún volcán?, o ¿alguna vez han observado un volcán en alguna película? Con algunos ejemplos de mínimo saber previo, es posible que las y los estudiantes entiendan qué es evocar o pensar sobre lo que ya saben sobre el tema, y empiecen a activar sus conocimientos o experiencias y los compartan.

Respecto a los saberes previos, es importante tener muy claro que no se trata de preguntar y esperar definiciones académicas, sino de compartir información obtenida de diferentes maneras y que pueden utilizar para relacionarla con nueva información, actualizar, ampliar o modificar sus saberes previos.

- b) Estrategias que ayuden a elaborar inferencias a partir de la información literal, reconocer la consistencia entre las ideas que presenta el texto, así como la coherencia con el saber previo.** Lo primero que se debe tener en cuenta es que las y los estudiantes necesitan desarrollar una buena memoria de trabajo. Sin una buena memoria activa o de trabajo, olvidan las partes que ya leyeron y no pueden asociarlas a las siguientes, perdiendo el hilo de la información o mensaje.

En cambio, si la memoria de trabajo es buena y la comprensión literal es adecuada, las condiciones están dadas para que la lectora o lector vaya elaborando hipótesis de contenido, es decir, anticipando lo que sigue en un texto, durante la lectura para, al final, ir verificando o modificando sus predicciones. Es decir, que sabe guiar su propia comprensión mientras lee y así puede tomar decisiones adecuadas cuando se da cuenta de que no está comprendiendo. Durante la lectura, docente y estudiantes, juntos, irán descubriendo si sus anticipaciones eran acertadas e irán aprendiendo a generar expectativas de contenido. Sin una buena memoria de trabajo, la comprensión literal es difícil. Y, evidentemente, esto complica la comprensión del texto completo.

En cuanto a la capacidad de memorizar información, es posible percibirla, por ejemplo, en la destreza para recordar las instrucciones del docente, la explicación que dio al inicio de la clase, el horario del día, los nombres completos de sus compañeros; aprender adivinanzas, canciones o un poema constituye otra evidencia que nos informa de cuán fuerte o limitada es esa memoria.

Para reconocer la consistencia del texto —es decir, si se mantiene dentro del tema y tiene una idea central-guía asociada a la información que se ofrece—, la y el estudiante necesitan saber relacionar lo que han comprendido de los párrafos o partes, darse cuenta si en verdad se asocian y se van complementando para dar un significado global al texto. Es entonces cuando pueden comparar lo que sabían con las novedades que trae el texto, encontrar similitudes y diferencias, y enriquecer sus conocimientos.



- c) **Estrategias que les faciliten recapitular el contenido, resumir y extender el conocimiento obtenido mediante la lectura a diversas situaciones.** Poder recapitular el contenido de un texto es ser capaz de resumirlo recordando las ideas principales o la información central. Al recapitular, recordar y resumir se puede contrastar los conocimientos previos con la nueva información, afirmarlos o modificarlos, sea parcial o totalmente. Involucra seleccionar y organizar la información relevante modificando los esquemas mentales. Extender el conocimiento conlleva aplicarlo en otros cursos o contextos y/o investigar el tema en otros textos. La capacidad de incorporar nueva información y generar cambios en esquemas mentales requiere flexibilidad cognitiva, una disposición de apertura a nueva información, a la actualización de los saberes previos.

Es importante señalar que ninguna estrategia debe ser considerada como un paquete o receta destinada a una sola capacidad cognitiva, pues tratándose de estrategias para un proceso complejo como es la lectura, las capacidades cognitivas y metacognitivas no se presentan de manera aislada sino más bien integrada. Así, siguiendo con el ejemplo de los saberes previos sobre los volcanes, después de leer dos o tres párrafos del texto podemos preguntar si lo que dice el autor o autora trae a la mente del estudiante algún otro conocimiento o experiencia previa sobre el tema, si coincide con lo que sabía sobre los volcanes, o si encuentra contradicciones, de tal manera que el lector o lectora vaya relacionando lo que sabía o creía con la nueva información. Al finalizar la lectura del texto, conviene que el o la lectora identifique las nuevas ideas aprendidas en comparación con sus saberes previos y, además, si lo motiva a seguir investigando sobre el tema.

4

Estrategias para mejorar la interacción de la lectora o lector con un texto

En esta sección presentamos estrategias orientadas a propiciar una mayor y mejor interacción de las y los estudiantes con diferentes tipos de textos, especialmente informativos, con el propósito de contribuir a mejorar su comprensión lectora. Optamos por priorizar estrategias que las y los estudiantes puedan aprender a utilizar para activar sus saberes previos y su memoria de trabajo y realizar el automonitoreo cuando leen, teniendo en cuenta las dificultades identificadas en la investigación exploratoria realizada con estudiantes de EBA.

En cada caso incluimos una breve explicación sobre los procesos cognitivos y metacognitivos involucrados, en qué consiste la estrategia sugerida, indicaciones que han de seguir para su uso tanto docentes como estudiantes, e instrumentos de apoyo para utilizar la estrategia.

Las estrategias se presentan en gráficos o tablas que muestran una secuencia por seguir, con indicaciones en primera persona con la intención de involucrar de manera más directa a la estudiante o al estudiante como protagonista del proceso, de modo que, mediante su uso consciente, se apropie y utilice las estrategias cada vez con mayor autonomía en la lectura de textos con contenidos de diferentes áreas curriculares u otros que libremente desee leer. Recordemos que el aprendizaje requiere de un proceso personal e individual, pero no aislado, por lo que es muy recomendable enseñar y aprender a usar las estrategias en interacción entre pares y de manera colaborativa.

Si bien cada estrategia enfatiza un propósito específico, como podremos darnos cuenta, cada una moviliza procesos cognitivos y metacognitivos complejos que intervienen en todo el proceso lector, de manera que lo favorecerá de manera integral. Esa es, precisamente, una ventaja de enseñar y de aprender estrategias y no solo técnicas aisladas, que pueden ser de mucha utilidad en el marco de alguna estrategia.

En la siguiente tabla recordamos las dificultades identificadas y mencionamos las estrategias que consideramos pertinentes para contribuir a superarlas.

Dificultades de comprensión lectora	Estrategias sugeridas
<p>1. Dificultad para activar saberes previos, que aprendió en su experiencia diaria o en los cursos escolares, y relacionarlos con nueva información contenida en un texto.</p>	<p>Estrategias individuales para activar saberes previos</p> <ul style="list-style-type: none"> a) Lo que sé y lo que me gustaría saber sobre... b) A partir de lo que sé, puedo anticipar el contenido del texto. c) Mis saberes previos y lo nuevo que aprendí. <p>Estrategias grupales para activar saberes previos</p> <ul style="list-style-type: none"> a) Discusiones guiadas. b) Compartimos nuestros conocimientos previos. c) Todos para uno.
<p>2. Dificultad en el manejo de la memoria de trabajo y de largo plazo, mientras leen y para recordar la información relevante al terminar de leer.</p>	<p>Estrategias para activar la memoria de trabajo</p> <ul style="list-style-type: none"> a) ¿Conozco cómo funciona mi memoria? b) Exploro el texto para leerlo mejor. c) Autopreguntas. d) Organizo la información para recordarla mejor.
<p>3. Dificultad para autorregular y automonitorear su lectura.</p>	<p>Estrategias de autorregulación y automonitoreo</p> <ul style="list-style-type: none"> a) Automonitoreo mi lectura. b) Elaboro hipótesis tentativas.

En el proceso de aprendizaje de las estrategias, la orientación y acompañamiento de las y los docentes es fundamental; al inicio de una manera más cercana, mostrando cómo se hace y guiando los pasos que se deben seguir, propiciando en todo momento que las y los estudiantes se apropien progresivamente de las estrategias que consideran más pertinentes a sus necesidades y estilos de aprendizaje y las utilicen de manera flexible e independiente.

En tal sentido, recomendamos incorporar el uso de estrategias de lectura en las sesiones de clase de las distintas áreas curriculares, en las cuales es frecuente incluir algún texto sobre el tema que se está tratando. De esta manera, las y los estudiantes experimentarán cómo utilizar una estrategia les ayuda a comprender mejor y, por lo tanto, también a aprender mejor en el contexto real en el cual estudian.

4.1. Importancia de activar los saberes previos para la comprensión lectora

Como bien sabemos, por conocimientos previos se entiende todo lo que una o un estudiante ya sabe, es decir, las concepciones y representaciones que ha elaborado acerca de un hecho, un fenómeno, un elemento de la naturaleza o de la vida social y que serán los temas por abordar en clase o en un texto que se va a leer. Siempre que alguien intenta comprender algo, incluso fuera del ámbito escolar, lo hace usando como soporte sus creencias o ideas elaboradas sobre la base de su experiencia.

Desde el punto de vista de Ausubel, activar y verbalizar esas ideas, creencias, experiencias y conocimientos previos contribuye al aprendizaje, ya que sirven para interactuar con la nueva información, organizarla, darle sentido y construir aprendizajes significativos. Facilita que las y los estudiantes relacionen lo que ya saben con la nueva información, sea a partir de una explicación oral o mediante la lectura de un texto y, así, asuman una manera activa de aprender, tomando decisiones en forma consciente, lo cual facilita y hace posible el aprendizaje significativo.

Es importante tener en cuenta que la activación de saberes previos no debe confundirse con la evocación de conceptos o definiciones “académicas” sobre el tema que se va a tratar: se trata más bien de las ideas, creencias y explicaciones que las y los estudiantes han construido con base en sus experiencias dentro y fuera del ámbito escolar, que incluso pueden ser erróneas y contradictorias con explicaciones científicas. Por eso, conviene que la activación de los saberes previos se mantenga en los tres momentos de la secuencia didáctica de una sesión de aprendizaje —inicio, desarrollo y final—, para facilitar, afianzar y consolidar el proceso de construcción de aprendizajes significativos. En este proceso, el o la estudiante tiene la oportunidad de procesar la nueva información que puede afirmar o modificar sus esquemas de conocimiento.

Los saberes previos se caracterizan por:

- Haber sido elaborados por las y los estudiantes al tratar de buscar una explicación lógica a una serie de fenómenos cotidianos del mundo que les rodea. Como consecuencia, estas explicaciones no tienen por qué ser coherentes desde el punto de vista científico.
- Ser muy resistentes al cambio, y muy persistentes en el tiempo. Este tipo de explicaciones existen no solo en niños, sino también en adolescentes e incluso adultos de diferente procedencia y formación.
- Ser conocimientos implícitos, es decir, que no se verbalizan necesariamente, pero influyen mucho en la vida cotidiana, cuando la o el estudiante se enfrenta a un nuevo conocimiento, y en las predicciones o hipótesis que una lectora o lector elabora cuando lee un texto.

Por estas razones, resulta indispensable comenzar por la toma de conciencia, por parte del lector o lectora, de sus ideas previas para hacerlas explícitas y así poder cambiarlas o mejorarlas, según sea el caso. Esta toma de conciencia de los conocimientos previos permite evaluar y autoevaluar la calidad de los saberes que se posee, pues pueden confrontarse con información científica actualizada, tanto por medios audiovisuales como escritos.

En cuanto al aprendizaje de estrategias de lectura, también será de mucha utilidad activar saberes previos procedimentales como alguna técnica o estrategia de lectura ya conocida que servirá como punto de referencia a la lectora o lector para seleccionar y apropiarse de nuevas estrategias de acuerdo con su estilo de aprendizaje y su propósito lector.

María Teresa Llamazares (2015) da cuenta en su investigación de diferentes tipos de conocimientos previos que pueden ser activados para el aprendizaje y que resultan de utilidad para el caso de la lectura.

1

ACTIVACIÓN DE CONOCIMIENTOS TEMÁTICOS

Es la recuperación y uso de los conocimientos previos sobre un tema específico, que servirán para ampliar un concepto o incorporar un concepto nuevo vinculado a uno ya existente. Ellos contribuirán a establecer relaciones y significados entre conceptos y a su comprensión. Por ejemplo: ¿cómo se contagia el COVID-19?

2

ACTIVACIÓN DE CONOCIMIENTOS PREVIOS PARA REALIZAR UNA ACTIVIDAD

Se activa un conocimiento previo que se necesita aplicar para poder realizar actividades que se proponen después de haber leído un texto informativo. Por ejemplo, cómo elaborar un tríptico sobre los cuidados para prevenir el contagio del COVID-19.

ACTIVACIÓN DE SABERES PREVIOS

3

ACTIVACIÓN DE CONOCIMIENTOS TEXTUALES

Se activan conocimientos previos sobre la naturaleza, estructura y características de un texto antes de leerlo, lo cual contribuirá a interactuar de mejor manera con el texto. Por ejemplo, si es un relato o un artículo científico, un artículo de opinión, un resumen del conocimiento en un campo específico, etcétera, cómo está organizado; si tiene índice, gráficos, y cómo presenta la información.

4

ACTIVACIÓN DE CONOCIMIENTOS PREVIOS PARA ENCONTRAR LA IDEA CENTRAL O EL HILO CONDUCTOR O EL MENSAJE DEL AUTOR, MIENTRAS VAMOS LEYENDO UN TEXTO

Se activan conocimientos previos mientras se va leyendo, con el propósito de inferir el sentido total del texto y de sus partes, así como el mensaje del autor.

Como podemos observar, los diferentes tipos de saberes previos identificados por Llamazares (2015) aportan a la comprensión lectora desde que se inicia la lectura de un texto, durante la lectura misma y para realizar las actividades que con frecuencia se solicita a las y los estudiantes al finalizar la lectura. La activación de saberes previos para realizar una actividad involucra saberes diversos; por ejemplo, sobre un tema específico, en qué consiste un tríptico, cómo elaborarlo y su posible contenido. Si la actividad corresponde a la lectura de un texto, los distintos saberes previos servirán para consolidar la comprensión del tema abordado.

4.1.1. Estrategias individuales para activar saberes previos

Para enseñar a utilizar estrategias es conveniente que, en un primer momento, la o el docente explique y oriente a las y los estudiantes, sea en forma individual o grupal; y, luego, que sea utilizada progresivamente y de manera autónoma por cada estudiante. Con tal propósito, las indicaciones brindadas en los instrumentos están redactadas en primera persona, para el uso de las y los estudiantes.

Activación de conocimientos previos

Una estrategia bastante conocida y de mucha utilidad consiste en confeccionar listas evocando y explicitando las experiencias y conocimientos previos de acuerdo con el contenido de un texto que se va a leer. Al inicio, como parte de la orientación que brinde la o el docente, se puede motivar a compartir oralmente los saberes previos en grupos pequeños o con el conjunto de estudiantes. En un segundo momento, las y los estudiantes podrán confeccionar sus propias listas de conocimientos previos en tablas o gráficos. Y, finalmente, cuando valoren y se apropien de la estrategia, podrán hacerlo de manera autónoma e incluso solo mentalmente.

Orientaciones para las y los estudiantes

Estimada y estimado estudiante:

Para comprender un texto es muy importante tener en cuenta las ideas, la información y las experiencias que ya tienes sobre el tema que se menciona en el título del texto que vas a leer, o en sus imágenes y partes que ya revisaste. Es lo que llamamos los “saberes previos”. Por ejemplo, si el texto es sobre la pandemia del COVID-19, ¿qué escuchaste sobre este virus?, ¿conoces a alguien que se contagió?, ¿qué sabes sobre su tratamiento? Lo que ya conoces será de mucha utilidad para comprender la nueva información sobre este tema.

Para evocar y registrar tus saberes previos puedes elaborar listas de las ideas, las experiencias y las explicaciones que ya conoces sobre el tema. A continuación, encontrarás indicaciones y distintos formatos para organizar tus saberes previos. Te invitamos a utilizarlos, eligiendo el que consideres más adecuado a tus necesidades y expectativas.



a) **ESTRATEGIA: LO QUE SÉ Y LO QUE ME GUSTARÍA SABER**

Indicaciones

Observo la tabla 1 y sigo estos pasos:

- a) En la primera columna, en cada fila, escribo una idea de lo que ya sé sobre el tema del cual trata el texto que voy a leer; por ejemplo, si versa sobre la pandemia del COVID-19: que se contagia muy rápido entre personas, que algunas personas son asintomáticas, etcétera.
- b) En la segunda columna escribo lo que me gustaría saber, mis dudas o interrogantes sobre el tema del cual trata el texto que voy a leer; por ejemplo, ¿en qué consiste la mutación del COVID-19?
- c) Empiezo a leer el texto y voy relacionando lo que pensaba con lo que dice el texto: ¿dice lo que pensaba?, ¿dice algo diferente?, ¿qué es lo nuevo que encuentro en este texto?
- d) Conforme voy leyendo, puedo ir verificando si el contenido del texto va respondiendo a mis preguntas o lo que esperaba aprender.
- e) Finalmente, respondo: ¿en qué me ayudaron mis saberes previos? Pienso en un ejemplo.

Tabla 1

Título del texto: La pandemia del COVID-19	
Lo que ya sé sobre el COVID-19	Lo que me gustaría saber (preguntas)
<ul style="list-style-type: none">• Que se contagia muy rápido entre personas.	<ul style="list-style-type: none">• ¿En qué consiste la mutación del COVID-19?
<ul style="list-style-type: none">• Que algunas personas son asintomáticas.	

b) **ESTRATEGIA:** A PARTIR DE LO QUE SÉ, PUEDO ANTICIPAR EL CONTENIDO DEL TEXTO

Indicaciones

Observo la tabla 2 y sigo estos pasos:

- En la primera columna, en cada fila, escribo el título del texto; los subtítulos; las figuras que tiene el texto; párrafo 1, párrafo 2, etcétera.
- En la segunda columna escribo lo que yo creo que dice el texto en cada parte: son mis hipótesis.
- Empiezo a leer el texto y, conforme voy avanzando, verifico si lo que allí dice coincide con mis hipótesis.
- Al terminar de leer, identifico en qué casos lo que yo pensaba (hipótesis) no coincidió con el texto: ¿cuál es diferencia?, y lo anoto en la tercera columna.

Tabla 2

Título del texto:		
Partes del texto	Lo que anticipo (hipótesis)	Mis hipótesis, ¿coincidieron con el texto?
Por el título pienso que el tema es...		
Seguramente, este texto me enseñará sobre...		
Por los subtítulos, pienso que en el texto completo hay información sobre...		
Por las imágenes, gráficos y fotos, pienso que el texto explicará sobre...		
Respondo a la pregunta: ¿cuál es la diferencia más notable entre mis hipótesis y el contenido del texto?		

c) **ESTRATEGIA:** MIS SABERES PREVIOS Y LO NUEVO QUE APRENDÍ

Indicaciones

Observo la tabla 3 y sigo estos pasos:

- En la primera columna escribo, de manera breve, las ideas que tenía sobre el tema antes de leer el texto.
- En la segunda columna anoto las ideas nuevas que encontré en el texto.
- En la última fila respondo a las preguntas ¿qué aprendí leyendo este texto?, ¿qué es lo que más me llamó la atención de la nueva información?, ¿por qué?

Tabla 3

Título del texto:	
Antes de leer este texto yo pensaba que...	Después de leer este texto aprendí...
Lo que más me llamó la atención de la nueva información es...	
Porque...	



4.1.2. Estrategias grupales para activar saberes previos

Es muy probable que, al inicio, algunas y algunos estudiantes tengan dificultad para utilizar estrategias a nivel individual y requieran apoyo para aprenderlas, dominarlas y utilizarlas de manera autónoma; también habrá ocasiones en que la lectura de un texto se realice de manera conjunta en una sesión de clase. Para atender dichas situaciones, a continuación presentamos algunas estrategias grupales para activar saberes previos.

Conviene señalar que una condición fundamental para el trabajo en grupos es generar un ambiente de confianza, para lo cual las y los estudiantes deben aprender a escuchar a sus compañeros y compañeras, a opinar sobre las ideas sin ofender o ridiculizar a quienes piensan de manera diferente, o si alguien se equivoca. Se trata de aprender a trabajar de manera colaborativa; de aportar ideas y argumentarlas cuando sea necesario; de reflexionar, reconocer y valorar que cada uno o cada una posee conocimientos aprendidos de diferentes formas y en distintos lugares, y que todas y todos podemos seguir aprendiendo.



a) **ESTRATEGIA: DISCUSIONES GUIADAS**

Según Cooper (1990, citado por Berzunza, 2013), la discusión es un procedimiento interactivo a partir del cual docentes y estudiantes hablan de un tema determinado. Por su parte, Wray y Lewis (2000, citados por Berzunza, 2013) plantean que los puntos centrales que se deben considerar en la planeación y ejecución de una discusión son los siguientes:

- Tener claros los objetivos de la discusión y hacia dónde se quiere conducir el aprendizaje de los nuevos contenidos que se abordarán posteriormente.
- Introducir la temática central del nuevo contenido de los aprendizajes, dar ejemplos de saberes previos y solicitar a las y los estudiantes que expongan lo que saben de dicha temática.
- Elaborar, para la discusión, preguntas abiertas que requieran más que una respuesta afirmativa o negativa.
- Participar de la discusión, no solo conducirla. Es decir, dar ejemplos de saberes previos, expresar dudas, formularse preguntas cuya respuesta se espera encontrar en el texto.
- Manejar la discusión como un diálogo informal en un clima de respeto y apertura, dado que puede haber alumnas y alumnos cuya oralidad no esté muy desarrollada o tengan vergüenza de expresar sus ideas.
- No dejar que la discusión demore demasiado ni que se dispersen o aparten del tema central; esta debe ser breve, bien dirigida y participativa.
- Anotar los conocimientos previos en la pizarra o en una diapositiva.
- Pedir a las y los estudiantes que hagan comentarios y, de manera respetuosa, decidan las ideas que pueden quedar, evitando en todo momento que alguien pueda sentirse discriminado frente a sus compañeras y compañeros.
- Cerrar la discusión y elaborar un resumen de los saberes previos, en el que se consigne lo más importante.

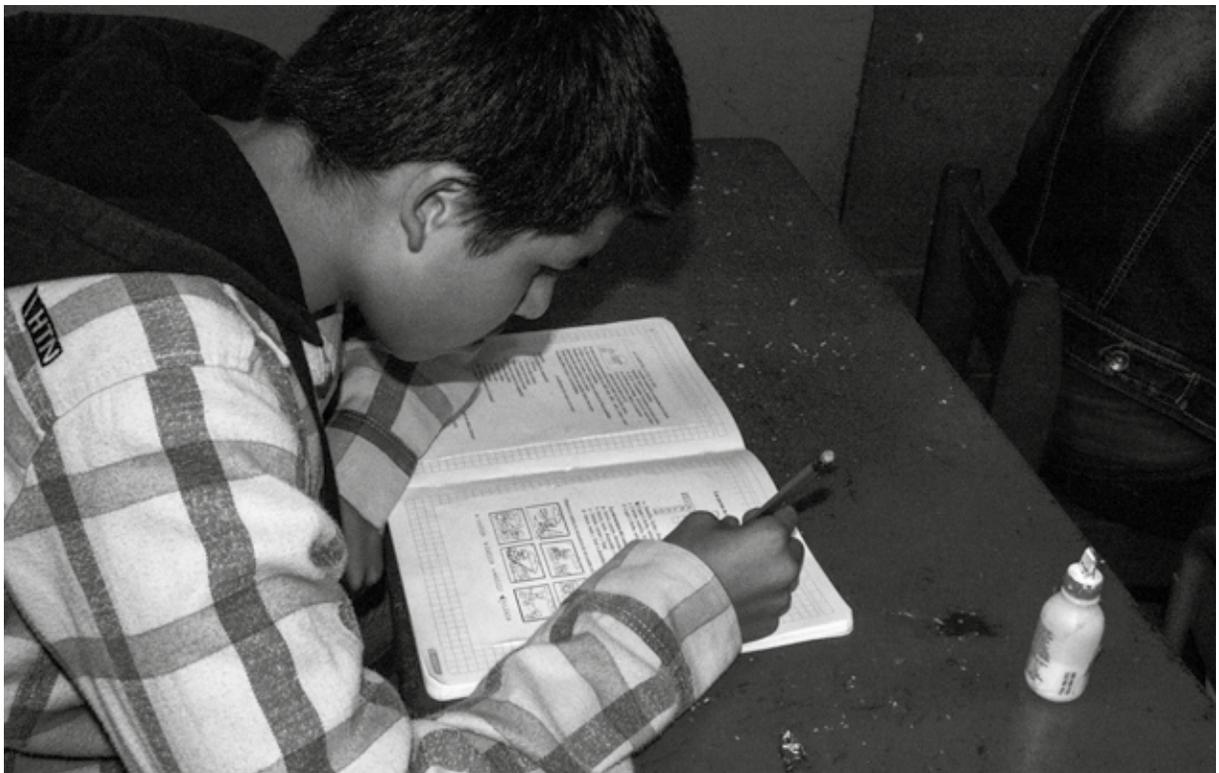
b) **ESTRATEGIA: COMPARTIMOS NUESTROS CONOCIMIENTOS PREVIOS**

Esta estrategia permite a las y los estudiantes activar, reflexionar y compartir sus conocimientos previos sobre un tema determinado.

Procedimiento

- Cuatro personas se reúnen alrededor de una mesa para generar ideas relativas a un tema planteado. Se entrega a cada una de ellas una hoja en blanco.
- Tres ideas son las que tendrá que escribir cada participante en su hoja, de manera concisa y breve, ya que solo dispone de dos minutos para hacerlo; una vez transcurrido este tiempo, cada uno pasará su hoja a la compañera o compañero de al lado; luego se repite el proceso de escribir tres nuevas ideas en otros dos minutos, después de haber leído las ideas de los participantes anteriores, que servirán a su vez como fuente de nueva inspiración.
- Al completar el ciclo de cuatro intervenciones de dos minutos cada una, en el que se habrán hecho circular todas las hojas, ordenadamente y una sola vez para cada uno de los participantes, se podrá disponer de 12 ideas, conceptos o nociones en cada hoja, en solo ocho minutos.

Materiales: 4 hojas bond en blanco, lapiceros.



e) **ESTRATEGIA: TODOS PARA UNO**

El propósito de esta estrategia es facilitar que las y los estudiantes activen y compartan sus conocimientos previos sobre un tema determinado, reflexionen juntos y lleguen a un acuerdo en un breve tiempo (12 minutos).

Procedimiento

- La o el docente presenta el tema que se va a tratar o el título del texto por leer e invita a las y los estudiantes a hacer algún comentario, para animarlos a compartir lo que saben sobre el tema.
- Luego se organizan grupos de cuatro estudiantes cada uno, quienes eligen a una coordinadora o coordinador.
- La o el docente les explica que trabajarán con la estrategia “Todos para uno” y los pasos que ella demanda.
- Para cada paso se dedicarán tres minutos. La o el docente, la coordinadora o el coordinador del grupo, puede ir indicando el tiempo.
 - ~ Cada estudiante, en una tarjeta u hoja bond, escribe una pregunta sobre el tema que se va a tratar (3’).
 - ~ En grupo, revisan las preguntas y eligen la que consideran más interesante o pertinente, o la que pueden responder (3’).
 - ~ Cada estudiante, en una tarjeta u hoja bond, escribe una respuesta a la pregunta seleccionada (3’).
 - ~ Comparten sus respuestas a la pregunta, intercambian opiniones y elaboran una respuesta común de grupo (3’).

Materiales: 8 tarjetas u hojas de papel bond para escribir las preguntas y respuestas individuales. Un papelógrafo para presentar la pregunta seleccionada y la respuesta de grupo a sus compañeras y compañeros.

Utilizar este tipo de estrategias contribuye a un mejor manejo del tiempo, ya que muchas veces la recuperación de los saberes previos toma varios minutos de la sesión de clase y finalmente no cumple con su propósito. Por otra parte, trabajar entre pares es importante para que las y los estudiantes se animen a compartir sus saberes previos y aprendan a valorarlos, para lo cual es necesario generar confianza en sí mismos y entre pares.

4.2. Importancia de la memoria en la comprensión lectora

Aludir a la importancia de la memoria para la comprensión lectora implica referirnos a su estrecha vinculación con la atención; ambas son muy necesarias para el aprendizaje en general, y fundamentales para comprender textos escritos.

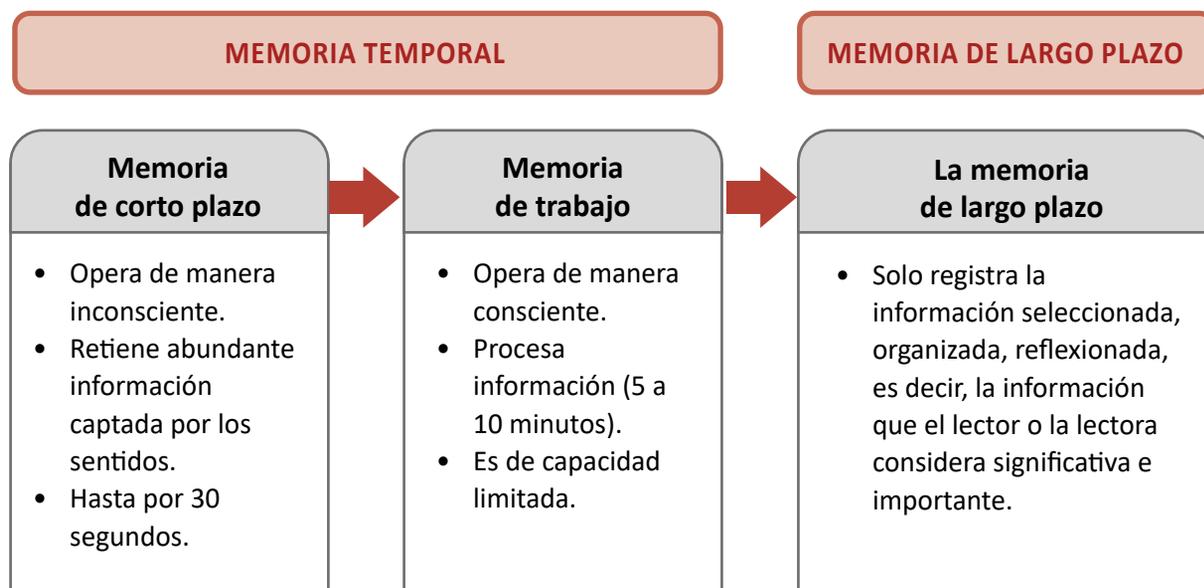
Luria (1984, citado por Londoño, 2009, p. 92) sostiene que la atención es un proceso activo que ocurre simultáneamente con otros procesos como la percepción (visual, auditiva, olfativa, táctil) y con la memoria de corto y largo plazo. Distintos autores coinciden en que la atención tiene la función de seleccionar y enfocarse en los estímulos que son de interés para el proceso cognitivo que desarrollan las personas, a la vez que inhibe otros estímulos presentes pero irrelevantes en determinado momento; incluso cuando responde a necesidades, tareas, expectativas y sentimientos o emociones.

Por su parte, Palincsar y Brown (1984, citados por Solé, 1992) sostienen que una buena lectora o lector requiere prestar atención para darse cuenta de cuándo no está comprendiendo y tomar alguna medida para resolver el problema detectado. Es decir, ser consciente del propio proceso de comprensión, a lo cual se denomina “estado estratégico”, que responde a la necesidad de aprender, de resolver dudas y ambigüedades de forma planificada y deliberada, y que nos hace tomar consciencia de la propia comprensión. Así, si detecta que no está comprendiendo alguna parte del texto, una buena lectora o lector procede a tomar alguna medida; por ejemplo, releer el contexto de la palabra o frase no comprendida, es decir, la frase que la antecede y las que vienen después; también puede revisar las premisas en que se basan sus predicciones o hipótesis, con el fin de darse cuenta si la información previa que posee interfiere con la nueva información.

Como podemos ver, para la comprensión lectora es importante que las y los estudiantes desarrollen la capacidad de dirigir, centrar y controlar de manera consciente y voluntaria su propia atención; dicho de otra manera, es la capacidad de metaatención. Para ello, Vallés (2002, p. 21) plantea que durante la lectura es fundamental preguntarse: ¿me estoy fijando bien en lo que leo? El mismo autor postula que la atención y la concentración se captan a partir de algún estímulo novedoso, complejo, inesperado, ambiguo, que varía, produce incertidumbre, contiene un reto o problema, entre otros, características que resulta útil conocer y tomar en cuenta para seleccionar textos para la lectura.

En cuanto a la memoria, David Sousa, experto en neurociencia educativa (1995, citado por Pinzás 1999), nos informa que la mayoría de los estímulos que recibe a diario el cerebro, a través de los sentidos (vista, oído, olfato, tacto), perdura en la mente entre medio y tres segundos. En este reducido tiempo selecciona los estímulos más pertinentes a la situación o interés de la persona, quien realiza un proceso de selección, organización y registro de la información que luego podrá recordar. Explica el autor que contamos con una memoria temporal que a su vez comprende la memoria de corto plazo y la memoria de trabajo. La memoria de corto plazo opera inconscientemente y retiene abundante información solo por breves segundos, hasta que la atención seleccione si pasará o no a la memoria de trabajo, donde puede quedar almacenada por entre 20 y 30 segundos aproximadamente. La memoria de trabajo procesa los datos de manera consciente. En ella podemos construir, desarmar o retrabajar ideas para un eventual depósito de ellas en la memoria de largo plazo (Pinzás, 1999, p. 17).

A continuación, presentamos de manera gráfica esta información.



La metamemoria es la capacidad de cada persona de saber cómo memoriza, cómo organiza la información y qué hace para recordarla.

En esta oportunidad, por las funciones que cumple en la comprensión lectora, nos centraremos en la memoria de trabajo.

Baddeley y Hitch (1974) y Baddeley (1986), citados por Demagistri et al. (2012, p. 73), definen la memoria de trabajo “como un sistema activo de almacenamiento temporario y procesamiento simultáneo y activo de la información”, para explicar los procesos cognitivos superiores como el aprendizaje, el razonamiento y la comprensión. La memoria de trabajo incluye tres componentes:

- El ejecutivo central, que dirige y controla los procesos atencionales.
- El lazo fonológico, que guarda sonidos, lenguaje, articulación.
- El cuadernillo de bosquejos viso-espaciales, que guarda información visual relativa al espacio y el movimiento.

La eficacia de estos tres componentes es fundamental para aprender a leer y a comprender lo que se lee. La lectora o lector, para crear una representación mental coherente del texto, debe mantener cierta información relevante en su memoria de trabajo mientras establece las relaciones entre palabras y oraciones; y, de manera simultánea, debe poder inhibir la información irrelevante e ir actualizando información importante (Abusamra et al., 2008, citada por Demagistri, 2012, p. 73). La memoria de trabajo también interviene de manera importante en la activación de la memoria de largo plazo.

Se sabe que la memoria de largo plazo organiza la información en cuatro subtipos de memoria:

- a) Memoria de procedimientos: acciones automáticas para realizar una actividad; por ejemplo, manejar un vehículo; ejecutar una danza; la mecánica de sumar, restar, escribir, etcétera.
- b) Memoria semántica: contiene los conocimientos adquiridos. Es nuestro gran baúl de todo lo que sabemos y podemos llamar “memoria declarativa”.
- c) Memoria autobiográfica: retiene hechos, episodios y experiencias importantes de nuestra vida.
- d) Memoria episódica: guarda eventos que pueden o no ser relevantes para la memoria autobiográfica.

La información compartida sustenta la importancia de la memoria de trabajo para la comprensión lectora, ya que nos permite retener el hilo o continuidad de ideas sobre el tema tratado en un texto e ir la vinculando con la información que sigue. Es decir, ayuda a relacionar la nueva información con la información previa sobre el mismo tema, lo cual puede llevarnos a afirmar o negar lo que sabíamos, a formularnos preguntas y reelaborar nuestras ideas sobre lo que plantea la autora o autor que estamos leyendo.

Solo la información que pasa por un proceso de elaboración, reorganización y construcción, con sentido y relevancia para la lectora o lector, ingresa en la memoria de largo plazo. Puede ser aquella información relacionada con algún conocimiento o experiencia previa que ha sido analizada, sintetizada u reorganizada de acuerdo con los propios esquemas de conocimiento de la lectora o lector; información que le resulte útil para su vida, sus estudios, su trabajo u otro propósito personal.



Algo más sobre la memoria de trabajo

Se calcula que, en la memoria de trabajo, una información puede durar:

- de 5 a 10 minutos en preadolescentes;
- de 10 a 20 minutos en adolescentes.

La capacidad de la memoria de trabajo

- Crece entre los 0 y los 20 años.
- Puede disminuir a partir de los 30 años, más o menos.
- Manifiesta deterioro a partir de los 60 años (Chiappe, 2000, citado por Gontier, 2004).

Sobre la base de la información y las propuestas revisadas, presentamos algunas estrategias que contribuyen a que las y los estudiantes utilicen recursos para procesar la información obtenida mediante la lectura, aprendan a evocarla y utilizarla.

a) **ESTRATEGIA:** ¿CONOZCO CÓMO FUNCIONA MI MEMORIA?

Orientaciones para las y los estudiantes

Estimada y estimado estudiante:

La memoria es muy importante cuando leemos, porque nos permite retener el hilo o continuidad de ideas sobre el tema tratado e ir las vinculando con la información que sigue. También para organizar, retener y recordar diferentes tipos de información para utilizarla cuando la necesitemos.

Por eso, es importante preguntarnos ¿conozco cómo funciona mi memoria?

Te invitamos a realizar un trabajo personal que te ayudará a conocer qué te ayuda a memorizar mejor.

Trabajo personal

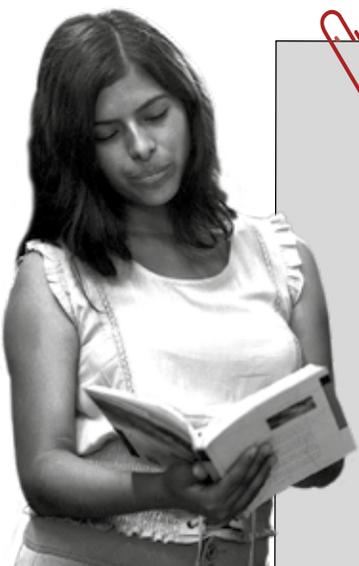
Indicaciones

1. Observo la tabla “¿Conozco cómo funciona mi memoria?”.
2. Leo con atención cada una de las afirmaciones que se presentan en la primera columna, bajo el título “¿Qué hago para recordar?”.
3. Leo las afirmaciones de las columnas A, B y C, reflexiono y elijo la opción que más me ayuda a recordar.
4. Marco con una ‘X’ grande la opción que elegí.
5. Si utilizo otra técnica o recurso diferente, lo anoto en la última columna.
6. No hay respuestas incorrectas. Se trata de conocer qué me ayuda a recordar: ¿lo que veo?, ¿lo que escucho?
7. No es obligatorio enviar las respuestas a la profesora o profesor.

¿CONOZCO CÓMO FUNCIONA MI MEMORIA?

¿Qué hago para recordar?	A	B	C	Utilizo otra técnica o recurso
1. Recuerdo mejor lo que veo; por ejemplo: las imágenes y mensajes de anuncios publicitarios; los gráficos de un libro; detalles, colores, fotografías.	Observo por varios gráficos, imágenes o figuras de un texto para recordarlos.	Me fijo en la forma del texto, por ejemplo, si está organizado en categorías o columnas, si resalta frases clave con letra negrita o subrayado.	Imagino en mi mente los personajes, los lugares, los objetos a los que se refiere el texto.	

¿CONOZCO CÓMO FUNCIONA MI MEMORIA?				
¿Qué hago para recordar?	A	B	C	Utilizo otra técnica o recurso
2. Recuerdo mejor lo que en una conversación, una explicación en la clase, canciones que otro medio.	Evoco las ideas o hechos que escucho como en una secuencia: qué se dijo primero, qué se dijo después y así sucesivamente.	Relaciono las ideas o hechos que escucho: en qué se parecen, en qué se diferencian, la causa y efecto entre hechos.	Verbalizo con mis propias palabras lo que voy escuchando, comprendiendo y aprendiendo.	Otra:
3. Cuando estudio para exposición, utilizo algunas estrategias y técnicas que me ayudan a comprender y aprender.	Repito varias veces las palabras, fechas, nombres, hechos que quiero retener y recordar.	Cada cierto tiempo, me detengo en la lectura y me hago preguntas: ¿De qué trata el texto? ¿Cuáles son las ideas principales? ¿Cómo se relaciona con mi experiencia? ¿Qué es nuevo para mí?	Trato de explicarme a mí mismo, con mis propias palabras, lo que entendí y lo que recuerdo sobre las ideas de un párrafo y, luego, del texto completo.	Otra:
4. ¿Cuál de las técnicas que utilizo me ayuda a retener y recordar mejor?	Subrayo o resalto los datos o ideas que llaman mi atención.	Hago dibujos, gráficos con datos o contenidos del texto: mapa conceptual, cuadro sinóptico, otros.	Escribo las ideas que considero importantes; hago un resumen.	Otra:



Para terminar, respondo las siguientes preguntas:

- ¿Recuerdo mejor lo que veo o lo que escucho?
- ¿Combino apoyo visual (lo que veo) y auditivo (lo que escucho)?
- ¿Utilizo otras técnicas o estrategias para retener y evocar?; por ejemplo, subrayo o resalto alguna parte que me interesa recordar y aprender.

b) **ESTRATEGIA:** EXPLORO EL TEXTO PARA LEERLO MEJOR

Estimada y estimado estudiante:

Cuando leemos, no solo recibimos información, sino que aportamos lo que sabemos, nos planteamos preguntas, completamos información, sacamos conclusiones y opinamos sobre lo que dice el texto. Por eso decimos que “interactuamos” con el texto.

Para una mejor interacción con un texto es necesario acercarnos a él con el deseo de conocerlo desde antes de leerlo. Por ejemplo: saber qué tipo de texto es, quién lo escribió, en qué momento o contexto fue escrito, como organizó sus ideas para comunicarlas (índice de contenidos), revisar los títulos y subtítulos, imágenes y gráficos nos ayudará a comprenderlo mejor al momento de leerlo y facilitará recordar la información que nos comunica.

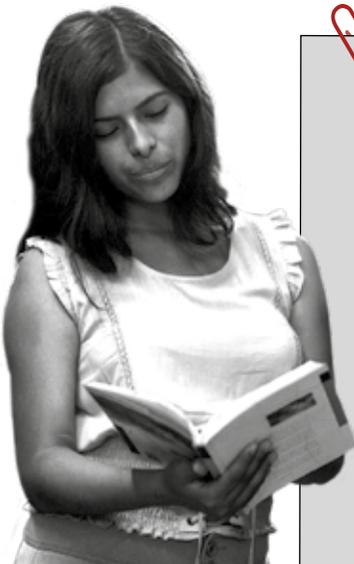
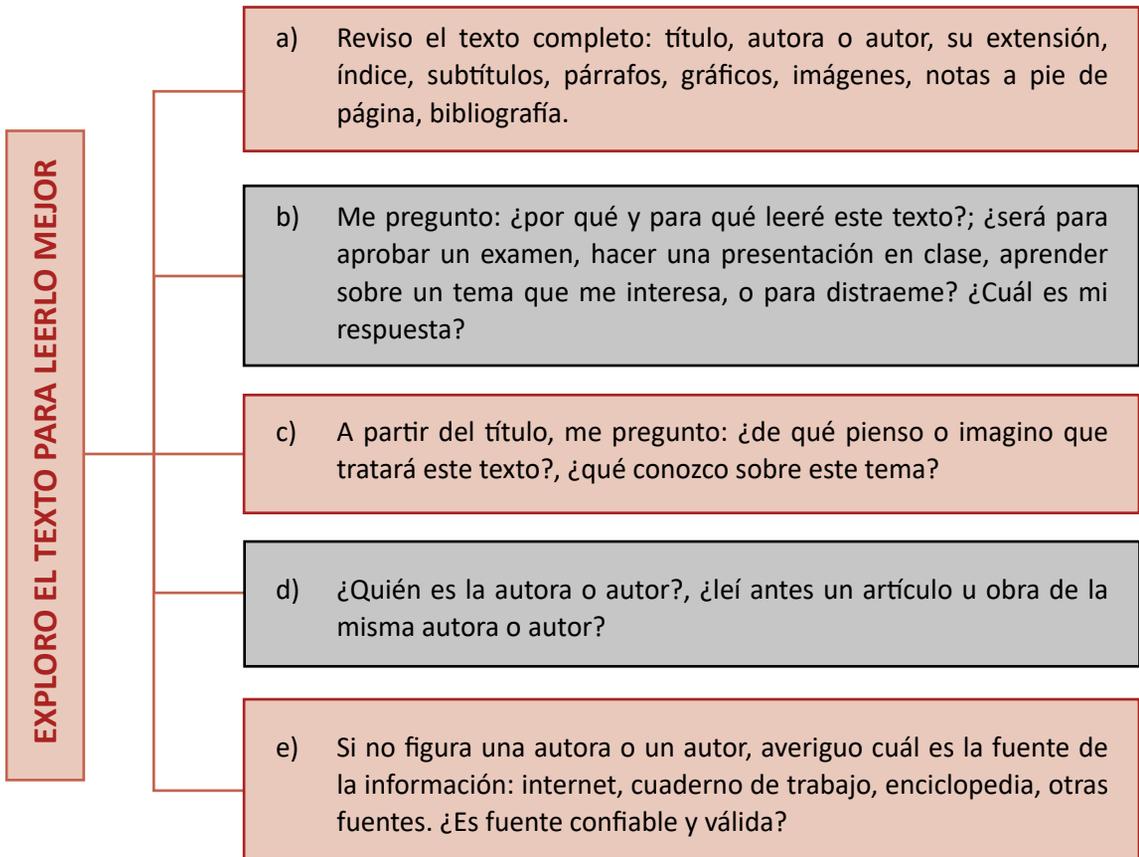


Trabajo personal

Indicaciones

Como buen lector o lectora:

1. Elijo un texto informativo sobre un tema que me interesa (deporte, ciencia, otro).
2. Observo el gráfico “Exploro el texto para leerlo mejor”.
3. Realizo las actividades que se indican en el gráfico.
4. En voz alta, describo o escribo las partes que identifico en el texto; por ejemplo: el título, los subtítulos, los gráficos



Para terminar, respondo las siguientes preguntas:

- a) ¿Cuáles son las características del texto que leeré?
- b) ¿Cuál es mi objetivo o meta al leer este texto?
- c) ¿Qué leí o escuché antes sobre el tema del que trata este texto?

a) **ESTRATEGIA: AUTOPREGUNTAS**⁷

Estimada y estimado estudiante:

Como sabemos, leer es interactuar con el texto para dar sentido y significado a lo que leemos. Hacernos preguntas sobre lo que vamos leyendo ayuda a comprenderlo y a recordar la información que nos ofrece.

Trabajo personal

Indicaciones

Como buena lectora o lector:

1. Elijo un texto informativo sobre un tema que me interesa conocer. Puede ser el mismo que exploré antes.
2. Observo el gráfico "Autopreguntas".
3. Realizo las actividades que se indican en el gráfico.
4. Escribo las preguntas que me surgen y las respuestas respectivas.
5. Al terminar de leer, comparo mis respuestas con la información del texto.
6. ¿Encontré en el texto respuesta a todas mis preguntas?
7. ¿Qué hice para responder las preguntas cuyas respuestas no encontré en el texto?

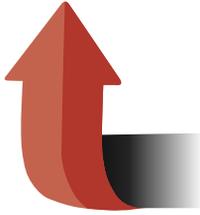
AUTOPREGUNTAS

2

Releo el texto, pero esta vez por párrafos o por secciones, según los subtítulos (si los hubiera).

Al terminar de leer cada párrafo o sección me pregunto, por ejemplo:

- ¿De qué trata este párrafo? Y me respondo con mis propias palabras (puede ser de forma oral o escrita).
- Me fijo si mis respuestas se relacionan con mis preguntas.
- Regreso al texto. Comparo lo que entendí con lo que dice el texto. Si es necesario, modifico mis respuestas
- Puedo subrayar o resaltar las ideas que considero importantes.

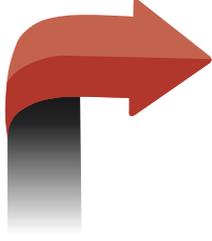


1

Leo despacio el texto completo y me pregunto sobre lo que entendí. Respondo mentalmente o en voz baja; si deseo, puedo escribir las preguntas que me hice y las respuestas. Ejemplo de autopreguntas:

- ¿De qué trata este texto?, ¿cuál es el tema?
- ¿Hay personajes?, ¿quiénes son?
- ¿A qué actividades se refiere?
- ¿Qué lugares menciona?
- ¿Qué me parece más interesante?

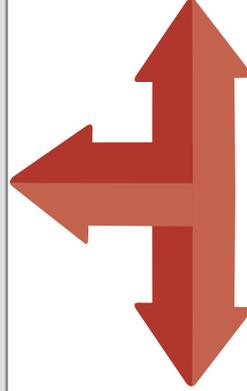
Si encuentro palabras nuevas, las relaciono con otras que conozco, reviso frases previas y posteriores o busco su significado en un diccionario.



3

Nuevamente leo el texto completo, esta vez centrando mi atención en las partes importantes.

- Me hago nuevas preguntas y las respondo con mis propias palabras.
- Verifico si recuerdo con acierto la información.
- Si es necesario, releo el texto o la parte que no recuerdo bien.
- ¿Cómo podría explicarlo, con mis propias palabras, a alguna amiga o compañero? ¿o si hiciera una presentación en clase?



d) ESTRATEGIA: ORGANIZO LA INFORMACIÓN PARA RECORDARLA MEJOR

Estimada y estimado estudiante:

Para lograr retener información y evocarla, debemos aprender a organizarla de acuerdo con algún criterio. Por ejemplo, formar categorías (animales vertebrados / no vertebrados), clasificar nombres (personas a favor o en contra de la igualdad de género), asociar las fechas que son significativas (hechos para alcanzar la independencia del Perú), características o propiedades de un objeto (dimensiones, volumen, cualidades). De esta manera damos un significado a la información, porque la comprendemos, lo cual facilita guardarla en la memoria y evocarla cuando la necesitemos.

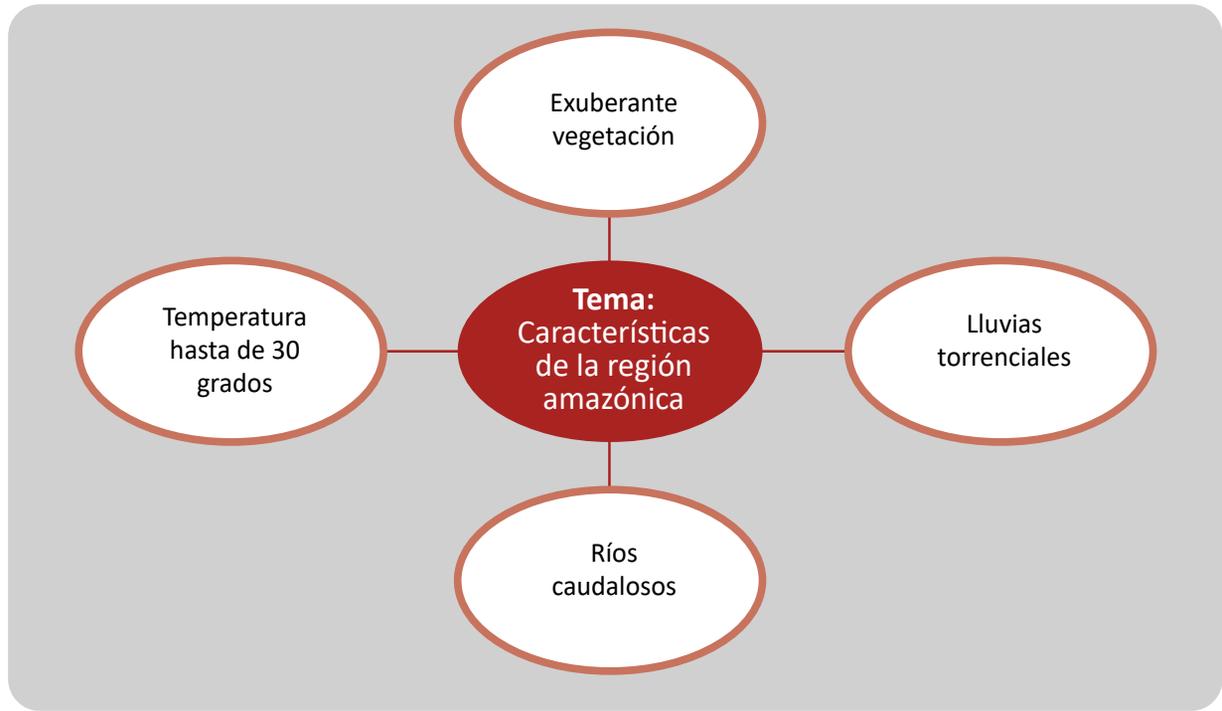
Para ello, utilizamos gráficos como mapas mentales que aprendimos a elaborar en algunas de las áreas que estudiamos. Este apoyo visual facilita ver cómo se relacionan los datos, y así podemos elaborar conclusiones de lo que comprendimos del texto.

Trabajo personal

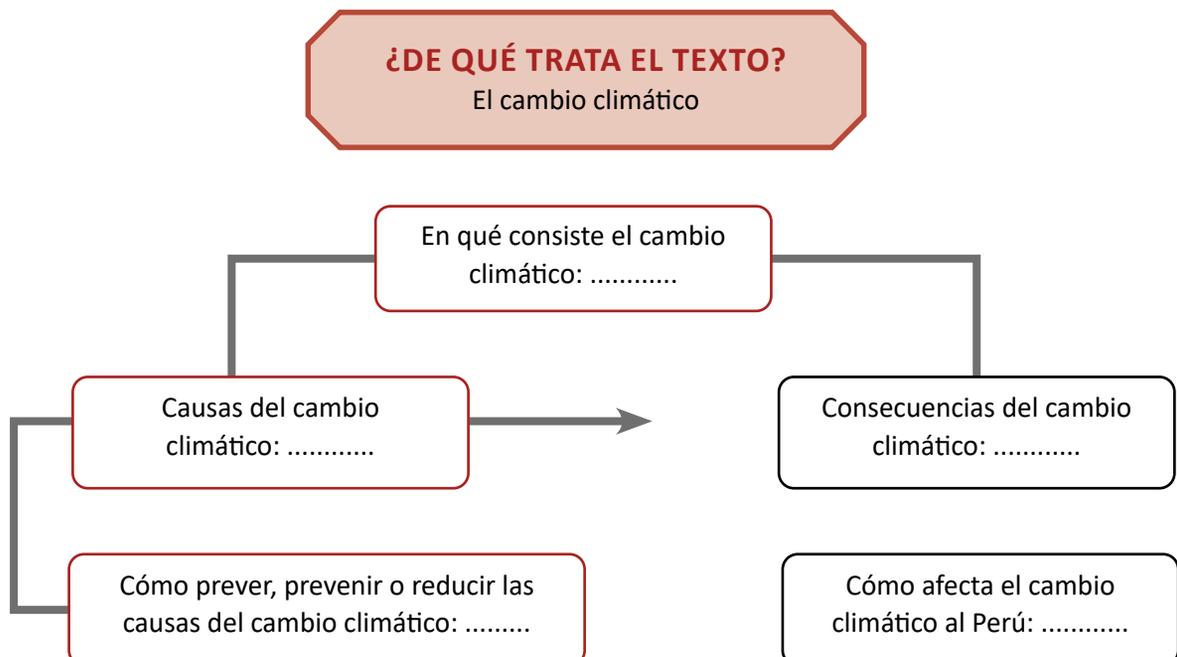
Indicaciones

1. Elijo un texto sobre un tema de mi interés (arte, tecnología, literatura, cocina).
2. Identifico los datos que considero importante recordar; puedo subrayarlos o resaltarlos.
3. Luego, organizo dichos datos utilizando gráficos como mapas conceptuales u otros organizadores visuales. Ver ejemplos de gráficos.
4. Dependiendo de la información, me fijo en la relación que hay entre los datos seleccionados.
5. Utilizo líneas, flechas o palabras clave para recordar la relación entre los datos.
6. Reviso el gráfico, verifico con la información del texto y hago modificaciones, si hiciera falta.
7. Con base en el gráfico y lo que he comprendido, puedo elaborar algunas conclusiones sobre el tema.

Ejemplo de gráfico sobre características de la región amazónica



Ejemplo de gráfico sobre el cambio climático



Ejemplo de gráfico sobre el virreinato del Perú



4.3. Importancia del automonitoreo en la comprensión lectora

Una persona con una buena capacidad de comprensión realiza en el proceso lector una especie de registro de su propia comprensión. Es decir, verifica durante la lectura que lo leído tiene sentido, y, si no lo tiene, adopta medidas para clarificar y poder entender. A ello se denomina “metacompreensión”. Implica el proceso de control de la comprensión y la utilización de estrategias que faciliten el aprendizaje y el recuerdo.

El proceso de vigilancia, guía y control de la propia comprensión lectora es el automonitoreo, que tiene dos fases bien diferenciadas: evaluación y regulación.

- En la fase de evaluación, la lectora o lector verifica si lo que va leyendo tiene sentido. Es el momento en el cual detecta si tiene problemas, si ha dejado de comprender.
- En la fase de regulación, la lectora o lector pone en marcha algún tipo de tácticas o estrategias para resolver los problemas detectados. Esta actividad solo se realiza cuando no se logra la comprensión.

Pinzás (2006, p. 26) precisa que la autorregulación incluye la habilidad de detectar palabras que no se comprenden, errores o contradicciones en el texto que interfieren con la comprensión, y la capacidad de separar información importante de la que no lo es.

En el automonitoreo se activan estrategias metacognitivas para regular la comprensión. Para ello, la lectora o lector necesita tener claridad sobre la finalidad de su lectura: saber para qué lee. Así mismo, ser capaz de autorregular su actividad mental: cómo debe leer para lograr su objetivo, y cómo controlar la actividad mental de una forma determinada y hacia una meta concreta. Con tal propósito, es muy importante que el o la docente propicie que sus estudiantes aprendan a automonitorear su lectura.



a) **ESTRATEGIA: AUTOMONITOREO MI LECTURA**

Esta estrategia tiene el propósito de ayudar a cada estudiante a darse cuenta si al leer está evaluando y regulando su propio proceso lector, lo cual le permitirá lograr la comprensión de la información que ofrece un texto. Reflexionar sobre la propia experiencia lectora será de mucha utilidad para que cada estudiante revise cómo ha procedido durante la lectura misma y adopte las mejoras necesarias para siguientes experiencias lectoras.

Para ello, se recomienda:

- a) Al inicio de una actividad de lectura, recordar a las y los estudiantes que deben leer para comprender, para lo cual es muy importante que tengan claro el propósito u objetivo de su lectura; por ejemplo, leer para hacer un resumen, para responder preguntas, para hacer una exposición.
- b) Facilitar las condiciones para que, al finalizar la lectura, cada estudiante revise lo que hizo durante su lectura, de modo que las respuestas a las preguntas que invitamos a responder en esta estrategia sean producto de una reflexión personal.

A continuación, presentamos un conjunto de preguntas para ser respondidas por las y los estudiantes. Están redactadas en primera persona con el propósito de motivar su reflexión sobre su propio proceso lector.

Orientaciones para las y los estudiantes

Estrategia: Automonitoreo mi lectura

Indicaciones

Estimada y estimado estudiante:

Reflexionar sobre lo que hacemos mientras leemos es una forma de aprender a automonitorear la propia lectura. Es decir, darse cuenta de lo que hacemos o dejamos de hacer mientras leemos y si estamos comprendiendo o no lo que leemos.

Te invitamos a hacer lo siguiente:

- a) Elige un texto sobre un tema de tu interés (ecología, emprendimientos, fútbol, otro).
- b) Observa la tabla. Automonitoreo mi lectura y sigue las indicaciones para utilizarla adecuadamente.
- c) En la primera columna encontrarás preguntas sobre tu experiencia de leer un texto. La segunda columna es para registrar tus respuestas.
- d) Te sugerimos leer las preguntas, recordar lo que haces mientras lees, reflexionar y, finalmente, responder de la manera más clara posible.

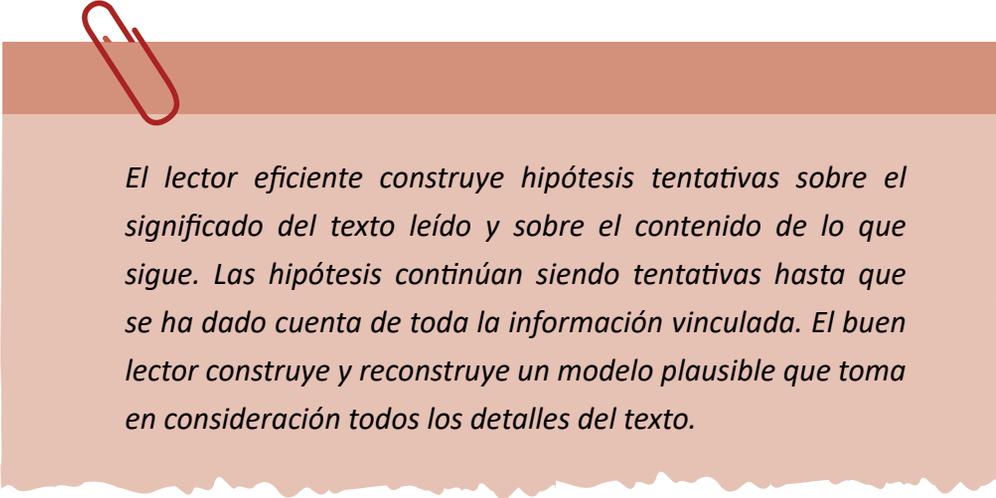
¡Éxito en esta importante tarea!

AUTOMONITOREO MI LECTURA	
Título del texto:	
ME PREGUNTO	RESPONDO
1. ¿Qué parte del texto ha sido más sencilla o más fácil de comprender para mí?, ¿por qué?	
2. ¿Puedo evocar esa parte del texto usando mis propias palabras? • Escribo lo que entendí usando mis propias palabras.	
3. ¿Observo diferencias entre lo que sabía sobre el contenido del texto y lo que he aprendido de él después de leerlo?, ¿cuál es la diferencia?, ¿qué es lo nuevo para mí?	
4. ¿He tenido dificultades para entender el texto?, ¿cuáles son los problemas o dificultades que he tenido para comprender el texto?, ¿cómo pude resolver estas dificultades o problemas?	
5. ¿He observado alguna contradicción o inconsistencia en el texto?, ¿alguna parte que no se comprende?, ¿cuál es?	
6. ¿Cuál creo que es la idea principal del texto?, ¿cuál es el mensaje de la autora o del autor?	
Si yo fuera la profesora o el profesor, ¿qué preguntaría sobre este texto?	
Según mis respuestas, me doy cuenta de que tengo dificultad para...	
<i>Elaboración: Nélida Albino.</i>	

Para las y los estudiantes, reflexionar sobre su experiencia lectora es una oportunidad de darse cuenta de la importancia de fijarse en los procesos que experimenta mientras lee. Se trata de que se apropien de preguntas clave o formulen nuevas preguntas para automonitorear su lectura.

b) ESTRATEGIA: ELABORO HIPÓTESIS TENTATIVAS

McGinitie (1986, citado por Peña, 2000, p. 160) afirma:



El lector eficiente construye hipótesis tentativas sobre el significado del texto leído y sobre el contenido de lo que sigue. Las hipótesis continúan siendo tentativas hasta que se ha dado cuenta de toda la información vinculada. El buen lector construye y reconstruye un modelo plausible que toma en consideración todos los detalles del texto.

Por tanto, para mejorar la comprensión de lectura se requiere enseñar un proceso activo de formulación y comprobación de hipótesis. Para ello, se puede sugerir a las y los estudiantes que, a partir del texto, vayan imaginando o elaborando imágenes en su mente, como si estuvieran creando una película, y que las imágenes irán cambiando con la información que vayan encontrando en el texto. A eso se le llama “modelo” del texto. Al inicio, la o el docente puede verbalizar las imágenes que va representando en su mente o graficarlas en la pizarra mientras va leyendo, y puede ir modificando su modelo de acuerdo con las novedades o conceptos asociados que van apareciendo en el texto.

Otra técnica puede consistir en casos policiales sin resolver que deben ser solucionados por un o una detective. En este caso, se invita a la estudiante o al estudiante a buscar y relacionar las claves para solucionar el misterio. Estos textos pueden variar en extensión; lo importante es que proporcionen una amplia gama de posibilidades para plantear hipótesis tentativas.

También los textos que reflejan experiencias de vida, las preocupaciones o las decisiones de las y los estudiantes ayudan a plantear hipótesis tentativas. Por ejemplo, textos sobre las relaciones con los padres u otros adultos; desavenencias con amigas, amigos, hermanos o pareja; discriminación dentro del grupo o implicancias de cambios físicos y psicológicos propios del desarrollo, permiten que las y los estudiantes lectores se identifiquen con la evolución de los sentimientos de las y los protagonistas del texto y puedan plantear hipótesis con mayor facilidad, pues involucran la dimensión afectiva.

Solé (1987) considera el modelo interactivo de la lectura como un proceso de generación de hipótesis según el conocimiento, experiencia previa y expectativas de cada lector. Dichas hipótesis se van verificando mientras se avanza en la lectura, afirmándolas o modificándolas con la nueva información que aporta el texto. Al respecto, Collins y Smith (1980, citados por Solé, 1987) señalan que si no se elaboran hipótesis, no se llegará a comprender un texto. Por lo tanto, es necesario enseñar y aprender

a hacer hipótesis utilizando lo que sabemos sobre un objeto, hecho o personaje del cual trata un texto, y según el tipo de texto (narrativo, informativo, instructivo).

Con base en los aportes de Solé (1987), quien sostiene que es necesario que las y los estudiantes sean conscientes de las predicciones o hipótesis que van haciendo mientras leen, consideramos importante tener en cuenta los siguientes aspectos:

- a) Que para comprender e interpretar un texto es necesario elaborar hipótesis, lo cual implica la posibilidad de equivocarse.
- b) Que las hipótesis iniciales sean planteadas teniendo en cuenta las características del texto por leer: si es una narración, un informe, una descripción. También, usar el título, los subtítulos, la portada o ilustraciones como referentes para generar hipótesis.
- c) Que mientras se va leyendo se van elaborando nuevas hipótesis, en las que intervienen sus saberes y experiencias previas, así como la información que le va aportando el texto.
- d) Que es importante verificar si se cumplen sus hipótesis, cosa que ocurre mientras se lee.
- e) Que si alguna de las hipótesis no coincide con los planteamientos del texto, es una señal de alerta para que el lector o la lectora identifique a qué se debe este desencuentro: ¿es un tema nuevo para mí?, ¿esperaba otra información?, ¿encontré alguna palabra o concepto que no entiendo?, ¿la parte que no entiendo me impide seguir leyendo, o puedo continuar utilizando hipótesis tentativas?
- f) Que cuando las hipótesis tentativas planteadas no coincidan con alguna parte del texto, es preciso evitar considerarlas “incorrectas”, porque también al confrontarlas con el contenido del texto se genera un aprendizaje no previsto pero nuevo. Finalmente, es un conocimiento que se descubre y que llega para sumarse a los que ya se tiene.

A continuación, presentamos una tabla con indicaciones que ayudan a que cada estudiante reconozca de manera explícita las hipótesis que va elaborando durante la lectura de un texto, ya que generalmente no son percibidas como parte del proceso lector y de su comprensión.



Orientaciones para las y los estudiantes

Estrategia: Elaboro hipótesis tentativas

Indicaciones

Estimada y estimado estudiante:

Las hipótesis son predicciones que se hacen sobre aquello de lo que trata un texto. Podemos hacer predicciones acertadas o podemos equivocarnos, pero las que vamos haciendo sirven para interpretar y comprender el texto.

- a) Elige un texto sobre un tema de tu interés (turismo, juegos olímpicos, medicina, otro).
- b) Observa la tabla “Elaboro hipótesis tentativas”.
- c) Lee con atención las indicaciones de la primera columna y escribe tus respuestas en la segunda columna.

Elaboro hipótesis tentativas

TÍTULO DEL TEXTO:

PREGUNTA	RESPUESTA
1. Leo el título del texto y me pregunto: ¿de qué podría tratar?	
2. Si el texto tiene carátula, la observo y me pregunto: ¿cuál será su contenido?	
3. Inicio la lectura y, al terminar el primer párrafo, me pregunto: ¿está de acuerdo con lo que sugiere la carátula y el título?, ¿qué contenido vendrá después? • Escribe tu predicción o hipótesis.	
4. Continúo leyendo y verifico: • Mi hipótesis anterior, ¿se cumplió en todo? • Si no, ¿en qué parte no se cumplió?	
5. Continúo leyendo y propongo una nueva hipótesis para el siguiente párrafo. Puedo usar frases como: • Yo supongo que... • Creo que después de esto sucederá... • Me imagino que ahora debe explicar sobre ... • Pienso que el personaje hará... o dirá: “...”.	

Elaboro hipótesis tentativas	
TÍTULO DEL TEXTO:	
PREGUNTA	RESPUESTA
6. Ahora, explico mi última hipótesis: <ul style="list-style-type: none"> • ¿Cómo supe o imaginé que eso pasaría? • ¿Por qué creí que eso sucedería? 	
7. Leo el siguiente párrafo y verifico: <ul style="list-style-type: none"> • Mi hipótesis, ¿se cumplió? • Si no, ¿en qué parte no se cumplió? 	
8. Verifico las hipótesis que se cumplieron: <ul style="list-style-type: none"> • ¿Cuáles hipótesis se cumplieron? • ¿Cuáles no se cumplieron? • ¿Por qué no se cumplieron? • ¿Qué datos no tomé en cuenta? 	
9. Converso con una compañera o compañero que leyó el mismo texto y comento alguna de las hipótesis que él o ella elaboró, mostrando tolerancia hacia su opinión. Puedo usar frases como: <ul style="list-style-type: none"> • No estoy de acuerdo con la hipótesis de..., porque... • Creo que lo que propone... no pasará, porque... 	
10. Lo que más me sorprendió del texto que leí es...	

Elaboración: Nérida Albino.

Enseñar a las y los estudiantes, a partir de su experiencia lectora, que elaborar predicciones forma parte del proceso de la lectura, implica propiciar un proceso reflexivo sobre su propio proceso lector. Requiere del acompañamiento cercano del o la docente durante las sesiones de clase, para que les muestren ejemplos de cómo proceder a reconocer sus predicciones o hipótesis, para que las y los estudiantes se apropien de criterios que les permitan elaborar y verificar sus hipótesis, lo cual les ayudará en la comprensión cuando lean de manera independiente.

Sin embargo, tengamos en cuenta que en la lectura cotidiana las hipótesis fluyen y se van actualizando, y el lector o lectora ya no se detiene a pensar sobre cada una de ellas, pero sabrá utilizarlas para automonitorear su lectura. Lo importante es que sea consciente de que va generando hipótesis mientras lee, para lo cual esta estrategia resulta de mucha utilidad.

Reflexiones finales

Estimadas y estimados colegas:

Esperamos que la información y estrategias sugeridas en este material cumplan con el propósito de contribuir a que las y los estudiantes de EBA asuman un rol más activo como lectoras y lectores, aprendiendo a utilizar algunas estrategias que les resulten útiles de acuerdo con sus necesidades y estilos de aprendizaje. Que descubran y desarrollen su capacidad de ser buenas lectoras y buenos lectores, no solo para tener un buen desempeño en sus estudios sino también para ejercer su ciudadanía de manera crítica y propositiva.

Para lograr dicho propósito es fundamental la intervención de las y los docentes de las distintas áreas curriculares con el soporte pedagógico y socioemocional a adolescentes, jóvenes y adultos que cursan sus estudios en la modalidad EBA, sea en forma presencial, semipresencial o a distancia.

Tengamos presente que enseñar y aprender a utilizar estrategias de lectura no es un fin en sí mismo, ni se trata de aplicarlas de manera rígida. Lo que se busca es facilitar a las y los estudiantes herramientas flexibles que les ayuden a mantenerse en interacción con los textos que leen para construir significados, comprenderlos y aprender con autonomía. En tal sentido, las estrategias no son excluyentes entre sí. Por ejemplo, sabemos que la activación de los saberes previos es fundamental al inicio de una actividad lectora; sin embargo, su utilidad se mantiene a lo largo de la lectura para elaborar hipótesis tentativas y construir significados sobre la nueva información.

Como explicamos al inicio, en este material hemos priorizado algunas estrategias de las muchas que pueden ofrecernos diversos especialistas en comprensión lectora, por ejemplo, para distinguir las ideas principales de las secundarias o hacer un resumen, para lo cual el lector o lectora necesita haber comprendido el texto y, progresivamente, alcanzar los niveles de comprensión literal, inferencial, crítico y afectivo. Como docentes, nos queda la tarea permanente de seguir investigando al respecto, recreando y creando estrategias a partir de la información teórica y de la práctica pedagógica que realizamos.

Cultivemos con nuestros y nuestras estudiantes el gusto por la lectura, manteniendo una permanente motivación, valorando el texto escrito, sea en soporte físico o virtual, como una fuente importante de información, recreación, autoformación permanente, y para ampliar su visión del mundo. Facilitemos y recomendemos material de lectura variada, por tipo de texto y por contenido, para que ellas y ellos vean en la lectura un medio de aprendizaje continuo y no solo con fines escolares.

Tengamos presente que el ejercicio ciudadano requiere de personas bien informadas, con sentido crítico, propositivo y disposición a ejercer su derecho a la participación en diferentes espacios: en la familia, el CEBA, el trabajo y la escena política.

Muchas gracias por acoger este material con dedicación y compromiso, para que el derecho a la educación llegue a las y los adolescentes, jóvenes y adultos que ven en la Educación Básica Alternativa una oportunidad para su desarrollo personal y ciudadano.

Referencias bibliográficas

- Berzunza, R. M.** (2013). Estrategias para activar y usar los conocimientos previos, y para generar expectativas apropiadas en los alumnos. <https://rosberzunza.blogspot.com/2013/03/41estrategias-para-activar-y-usar-los.html>
- Cassany, D.** (2006). *Tras las líneas. Sobre la lectura contemporánea* (pp. 21-43). Anagrama. <https://media.utp.edu.co/referencias-bibliograficas/uploads/referencias/libro/295-tras-las-lineaspdf-WB5V4-articulo.pdf>
- Demagistri, M.,** Canet, L., Naveira, L. y Richard's, M. (2012). Memoria de trabajo, mecanismos inhibitorios y rendimiento lecto-comprensivo en grupos de comprendedores de secundaria básica. *Revista Chilena de Neuropsicología*, vol. 7, N.º 2, pp. 72-78. Universidad de La Frontera Temuco, Chile. <https://www.redalyc.org/pdf/1793/179324185006.pdf>
- Gontier, J.** (2004). Memoria de trabajo y envejecimiento. *Revista de Psicología de la Universidad de Chile*, vol. XIII, N.º 2, pp. 111-124. https://www.academia.edu/29049873/Memoria_de_Trabajo_y_Envejecimiento_Working_Memory_and_Aging
- Jiménez-Pérez, E.** (2014). Comprensión lectora vs. competencia lectora. Qué son y qué relación existe entre ellas. *Revista ISL. Asociación Española de Comprensión Lectora*, p. 69. Universidad de Granada-España. https://www.researchgate.net/publication/268447523_Compression_lectora_VS_Competencia_lectora_que_son_y_que_relacion_existe_entre_ellas
- Londoño, L.** (2009). La atención: un proceso psicológico básico. En *Pensando psicología*. Revista de la Facultad de Psicología Universidad Cooperativa de Colombia, volumen 5, N.º 8, enero-junio. <https://recursos.salonesvirtuales.com/assets/bloques/articulo-09-vol5-n8.pdf>
- Llamazares Prieto, M. T.** (2015). La activación de conocimientos previos (ACP): una estrategia de comprensión lectora. Departamento de Filología Hispánica y Clásica Universidad de León. *Revistas Científicas Complutenses. Didáctica. Lengua y Literatura*, volumen 27, pp. 111-130. Ediciones Complutenses. https://doi.org/10.5209/rev_DIDA.2015.v27.51408
- Madero Suárez, I. P. y Gómez López, L. F.** (2013). El proceso de comprensión lectora en alumnos de tercero de secundaria. *Revista Mexicana de Investigación Educativa (RIME)*, vol. 18, N.º 56, pp. 113-139. <https://rei.iteso.mx/bitstream/handle/11117/1367/56005.pdf?sequence=2>

- Meneses, A., Uccelli, P. y Ruiz, M.** (2020). El lenguaje académico como catalizador de la equidad en la educación escolar. En Ávila Reyes, N. (ed.), *Contribuciones multilingües a la investigación en escritura: hacia un intercambio académico igualitario*. International Exchanges on the Study of Writing. The WAC clearinghouse.
- Ministerio de Educación del Perú.** (2017). *El Perú en PISA 2015. Informe nacional de resultados*. Primera edición. <http://umc.minedu.gob.pe/el-peru-en-pisa-2015-informe-nacional-de-resultados/>
- Ministerio de Educación del Perú.** (2019). *Programa Curricular de Educación Básica Alternativa. Ciclo avanzado de EBA*. <https://drive.google.com/file/d/1baJorBEXf7L5JeBm-LrVxsCJ4OEF4Ta5/view>
- Ministerio de Educación del Perú.** (2019). Estudio exploratorio de la competencia lectora de los estudiantes de Centros de Educación Básica Alternativa (CEBA). UGEL 03 – Lima. Presentación realizada por la Oficina de Medición de la Calidad de los Aprendizajes del Ministerio de Educación.
- OCDE.** (2009). *Programa Pisa de la OCDE: qué es y para qué sirve*. Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos. <https://www.oecd.org/pisa/39730818.pdf>
- Peña Gonzales, J.** (2000). Las estrategias de lectura: su utilización en el aula. *Educere*, vol. 4, N.º 11, octubre-diciembre, pp. 159-163. Universidad de los Andes, Mérida, Venezuela. <https://www.redalyc.org/pdf/356/35601104.pdf>
- Pinzás, J.** (1999). *Leer mejor para enseñar mejor*. Colección Un nuevo maestro para el milenio. Tarea Asociación de Publicaciones Educativas.
- Pinzás, J.** (2006). Guía de estrategias metacognitivas para desarrollar la comprensión lectora. MINEDU. Perú. https://www.researchgate.net/publication/320007311_GUIA_DE ESTRATEGIA
- Pinzás, J.** (2012). *Leer pensando. Introducción a la visión contemporánea de la lectura*. Fondo Editorial de la Pontificia Universidad Católica del Perú.
- Red de Educadores EBA.** (2019). Informe de investigación “*Qué hacen estudiantes de Educación Básica Alternativa para comprender un texto escrito*”. Documento de trabajo. Tarea.
- Solé, I.** (1987). Las posibilidades de un modelo teórico para la enseñanza de la comprensión lectora. *Infancia y Aprendizaje*, 10, 39-40. https://www.academia.edu/35963445/Las_posibilidades_de_un_modelo_teorico_para_la_enseñanza_de_la_comprension_lectora
- Solé, I.** (1992). *Estrategias de lectura*. Graó.
- Solé, I.** (2012). Competencia lectora y aprendizaje. *Revista Iberoamericana de Educación* N.º 59, pp. 43-61. <https://rieoei.org/historico/documentos/rie59a02.pdf>

- Vallés, A.** (2002). El aprendizaje de estrategias meta atencionales y de meta memoria. Algunas propuestas y ejemplificaciones para el aula. *Educar en el 2000*, pp. 20-25. http://servicios.educarm.es/templates/portal/images/ficheros/revistaEducarm/6/e2k05_03.pdf
- Vallés, A.** (2005). Comprensión lectora y procesos psicológicos. *Liberabit*, 11(11), 49-65. <http://pepsic.bvsalud.org/pdf/liberabit/v11n11/v11n11a07.pdf>
- Vega, C.** (2012). *Niveles de comprensión lectora en alumnos de quinto grado de primaria de una institución educativa de Bellavista, Callao*. (Tesis de maestría, Universidad San Ignacio de Loyola). https://studylib.es/doc/2045754/2012_vega_niveles-de-comprensi%C3%B3n-lectora-en-alumnos-del-q...
- Villasmil, Arrieta, Fuenmayor.** (2009). *Análisis de la comprensión lectora y producción escrita de los estudiantes de educación media diversificada y profesional*. Universidad de Zulia, Venezuela. <https://www.redalyc.org/pdf/904/90411683009.pdf>

A photograph of a person reading a book, overlaid with a warm orange gradient. The person's hands are visible, holding the pages of the book. The background is softly blurred, showing what appears to be a person's legs and a bracelet. The overall mood is calm and focused on the act of reading.

Tarea

Parque Osos 161, Pueblo Libre. Lima 21, Perú
(51 1) 424 0997
tarea@tarea.pe
www.tarea.org.pe