

Comprensión lectora en niños preescolares en el salón de clases

César Pérez Jiménez¹ y Pierina Bolla Terán²

¹Doctorado en Ciencias Humanas de la Facultad de Humanidades y Educación, Universidad del Zulia. E-mail: cesarperez@mipunto.com. ²Centro de Educación Especial "El Mundo de Los Niños". E-mail: kanawara@telcel.net.ve Maracaibo, Venezuela.

Resumen

Esta investigación tiene como objetivo explorar el proceso de comprensión lectora en niños preescolares en el salón de clases. La misma es una investigación cualitativo-etnográfica, y como tal exploratoria y de campo. Se utilizó la observación participante, las video filmaciones y la entrevista semi-estructurada para obtener los datos en una muestra de 19 niños preescolares, de 5 y 6 años, cursantes del III nivel o preparatorio. El procedimiento implicaba la participación natural de niños y adultos en situaciones de lectura. Los datos fueron clasificados, derivándose categorías e indicadores del proceso de comprensión lectora, el cual se caracteriza por experiencias lectoras basadas en las características y manejo de textos; por la presencia de mediadores, tales como el rol del niño y del adulto, el texto y el trabajo en grupo; y por la construcción de significados, donde destacan el manejo de información previa y textual, la elaboración de conceptos y la evaluación de éstos. Los resultados fundamentan aplicaciones metodológicas del concepto de zona de desarrollo próximo (ZDP) desarrollado por Vigotski y colaboradores.

Palabras clave: Comprensión lectora, etnografía, experiencias lectoras, mediadores, construcción de significados.

Reading Comprehension of Preschool Children in the Classroom

Abstract

The purpose of this research is to explore the reading comprehension process of pre-school children in the classroom. It is a qualitative ethnographic investigation and therefore, an exploratory field study. Data was collected by observing participants, video taping and semi-structured interviews with a sample of 19 pre-school children (5 and 6 years old) from a level III (preparatory) course. The procedure involved the natural participation of children and adults in reading situations. Data was classified giving rise to categories and indicators of the reading comprehension process characterized by reader

experiences based on characteristics of the text and ways of processing it; the presence of mediators such as the role of the child and the adult, the text itself and group work; and by the construction of meaning, with an emphasis on processing previous and textual information, elaborating concepts and evaluating them. The results justify methodological application of the Zone of Proximal Development (ZDP) developed by Vigotski, et al.

Key words: Reader understanding, ethnographic, reading experience, mediators, construction of meanings.

Recibido 30-01-2003 .Aceptado: 05-11-2003

Introducción

Actualmente, en nuestro contexto educativo se viene planteando una controversia, referida al momento en que el niño debe aprender a leer y a escribir y cómo debe hacerlo, por lo que diferentes posiciones metodológicas se han presentado, tratando de dar respuesta a esta situación. Tal es el caso de los que insisten en la idea de que este aprendizaje debería presentarse al finalizar la etapa preescolar a través de métodos asociacionistas y aquellos que afirman que durante la misma se va preparando al alumno para que posteriormente, en los inicios de su educación básica, complete su aprendizaje lecto-escrito, a partir de métodos constructivistas.

La primera posición involucra una serie de estrategias metodológicas centradas en técnicas, básicamente asociacionistas, descritas en los métodos sintéticos, analíticos y mixtos (Villamizar, s/f). De acuerdo con Ferreiro y Teberosky (1993), estos principios no se plantean como posturas metodológicas, sino que responden a concepciones psicológicas precisas; enfatizan en las discriminaciones auditivas y visuales y en la correspondencia fonema-grafema, concibiendo el proceso de aprendizaje de la lectura, sencillamente como una sucesión de respuestas sonoras a estímulos gráficos.

La segunda posición implica una serie de orientaciones, estrategias y actividades prácticas centradas en las necesidades individuales y sociales de los educandos preescolares en cuanto a la apropiación que hacen éstos del aprendizaje general y del lenguaje escrito y leído. Esta posición, vigente en la actualidad, ha sido derivada de una serie de estudios que se condensan en la propuesta de un Nuevo Diseño Curricular para la Educación Preescolar a través de la Guía Práctica de Actividades para Niños Preescolares (1995) emanada por el Ministerio de Educación. La misma se fundamenta en los presupuestos teóricos de la pedagogía contemporánea con base en el enfoque psicogenético propuesto por la escuela de Ginebra, donde se concibe al niño - alumno

preescolar - como un ser activo constructor de su propio aprendizaje, dependiente de procesos madurativos que van a consolidar su desarrollo y conocimiento general. Incluye, además, ciertos elementos teóricos y técnicos que favorecen el desarrollo y el aprendizaje desde una perspectiva social-interactiva. Consta de una serie de principios legales, filosóficos, psicológicos y educativos que están en franca concordancia con los fines y objetivos de nuestra educación preescolar. Dentro del mismo marco referencial, la postura asumida para el aprendizaje de la lecto-escritura se fundamenta en los principios orientadores contenidos en la Propuesta Pedagógica para el Aprendizaje de la Lecto-Escritura basada en el Proceso de Construcción Espontánea de la Lengua Escrita, la cual incluye estrategias para fomentar la comprensión de textos.

En este sentido, la lectura ha sido considerada como un proceso activo, donde el aprendizaje inmediato a partir de ella está supeditado a lo que el lector interprete de su contenido. Sin embargo, el recurso científico de diversas disciplinas ha logrado que se mantenga una línea medianamente homogénea en la teorización del acto lector, orientando con mayor precisión la acción pedagógica.

No obstante, la comprensión lectora ha sido abordada desde tiempos remotos, donde tradicionalmente era vista como la simple extracción del significado transmitido por el texto, lo cual reduce la participación del lector en la construcción de significados, ya que estos están en el texto mismo.

Para Bartlett (1932; citado por Lerner, Muñoz y cols., 1989) la comprensión era un esfuerzo por conectar las partes de lo dado con las de lo no dado; exponía que las investigaciones sobre las sílabas sin sentido eran artificiales, en tanto la multiplicación al estímulo sin la simplificación del organismo generaba tal artificialismo. Empero, los trabajos del referido autor, alcanzan su mayor relevancia con el surgimiento de la tecnología de la lectura, forma de nombrar la influencia del conductismo en el estudio de los procesos de lectura (Goodman, 1982).

En este sentido, Huey (1908; citado por Goodman, 1982) reconoció el sentido psicológico de la lectura, enfatizando en que éste era un proceso de búsqueda constructiva de significado. El trabajo de Huey también se vio entorpecido por la tecnología de la lectura.

Por otra parte, Chomsky en 1960 (citado por Lerner, Muñoz y cols., 1989) introdujo cambios importantes referidos al proceso de adquisición del lenguaje oral en el niño; basándose en el estudio de las gramáticas infantiles, contribuyó a demostrar que el niño es el constructor de su lenguaje y de sus reglas, apropiándose activamente de ellos. Con

Chomsky, se da la pauta para la introducción y desarrollo de las teorías constructivistas, las cuales hacen sentir su influencia no solamente en el estudio del lenguaje oral, sino también en el acto de la lectura.

Según este parecer, tradicionalmente, se ha enseñado la comprensión lectora dando a los alumnos diversos textos seguidos de unas preguntas relacionadas con ellos, estas preguntas se caracterizan por ser cerradas y de opción múltiple. Esta forma de enseñanza de la comprensión es representativa de las teorías de la transferencia de la información, representadas por los trabajos de La Berge y Samuels (1985) y Grough (1985), citados por Cairney (1992), las cuales han recibido una importante influencia de la psicología cognitiva, y son, en gran medida, responsables del extendido punto de vista respecto a que la lectura es un proceso de transferencia de información.

Es trabajo pedagógico, planteado por los profesionales de la enseñanza de la comprensión lectora, que adoptan este modelo teórico, se centran en actividades que mejoran la habilidad para transferir información a partir de la lectura de textos, planificando estas actividades de forma aislada. En este sentido, la transferencia de la información es el factor determinante del aprendizaje y por ende del avance en el desarrollo. Sin embargo, la idea de representar la comprensión lectora a través de la simple transferencia de información crea grandes vacíos de conocimientos en lo referido al proceso mismo de comprensión, ya que se hace referencia a un producto (transferencia) y no a un proceso como tal.

Estas teorías están representadas por los enfoques tradicionales, los cuales consideran la lectura como un proceso de transferencia de significados, donde los lectores deben extraer el significado de la letra impresa, como consumidores pasivos de textos y significados de otros. Por otra parte, plantea que el papel del profesor consiste en enseñar técnicas que ayuden a los lectores a extraer el significado de los textos, planeando actividades para capacitar a los estudiantes a descubrir los significados que él considera apropiados. Como práctica pedagógica esta teoría se refiere al aprendizaje de la comprensión lectora como un acto individual, empleándose sólo el aprendizaje en grupo para favorecer la conformidad con el significado definido por el docente. De igual manera, en la enseñanza de la comprensión lectora se pasa por alto el fin de la lectura y la forma del texto, orientándose hacia técnicas de aplicación universal (Cairney, 1992).

Cabe destacar que esta concepción teórica asume una postura donde el aprendizaje de la comprensión lectora, en función de la transferencia de información, determina el aprendizaje mismo de la lectura, ya que si no se comprende lo que se lee pues

sencillamente no se sabe leer. Es aquí donde se puede reflexionar sobre sí la comprensión de un texto es sólo la transferencia de información de un lugar a otro, ó si existen funciones psíquicas más complejas interviniendo en este proceso.

Por otra parte, se considera el posicionamiento de Goodman (1982, 1989), sustentado en ideas de Smith (1989) y Ferreiro y Teberosky (1993), viene a establecer nuevas direcciones en cuanto a la enseñanza de la comprensión lectora. Este autor, a través de su teoría interactiva-transaccional, parte del hecho que la lectura requiere la participación activa del lector, quien busca activamente el significado, haciendo uso de estrategias de predicción, confirmación e integración, las cuales son utilizadas de manera intuitiva y varía de un lector a otro.

Esto coincide con la tesis de Smith (1989), quien refiere que la lectura por ser un proceso constructivo e interactivo entre el lector y el texto, donde participan las estructuras cognoscitivas, los conocimientos y experiencias previas, la competencia lingüística, valores éticos y vida afectiva del lector, implica un proceso (comprensivo) donde se relaciona la información dada por el texto (o información visual) y la que el lector posee (información no visual), y a partir de esa relación se construyen los significados. Es decir, la transacción de información del texto con la del lector es la base de la comprensión de lo que se lee.

Estas estrategias al ser utilizadas definen las características de un lector proeficiente, o sea eficiente y eficaz, un lector hábil. Es así como, en palabras de Goodman (1982), "no hay forma de desarrollar estrategias de lectura, sino a través de la lectura"; en tanto que las estrategias para la construcción de significados más importantes son la predicción y la verificación, las cuales se desarrollan y modifican durante la lectura.

A partir de este supuesto básico, la enseñanza de la comprensión lectora estaría orientada sobre la idea de que es un proceso de construcción de significados, donde lo que un lector comprende está en relación con lo que él sabe antes de leer, por lo tanto lo que él comprende puede diferir de lo comprendido por otro. Además, el lector involucra sus estrategias cognoscitivas, sus intereses y necesidades, lo cual viene a definir un nuevo paradigma en cuanto a la enseñanza de la comprensión lectora

En este sentido, cada teoría ofrece puntos de vista válidos que permiten definir la comprensión lectora como el proceso de extraer significados de un texto, a partir de la interacción del mismo con la experiencia individual y social de cada lector, lo cual implica la intervención de factores tales como el rol del lector, el contexto, el texto y el significado, los cuales interactúan de forma dialéctica unos con otros. Tal interacción de

factores actúa como mediadores de la enseñanza de la comprensión lectora, siempre y cuando se presenta de forma adecuada en un ambiente estimulante por un docente capaz de satisfacer las expectativas educativas de sus alumnos y, sobre todo si se cuenta con un niño dispuesto a aprender, que acepte y valore los aportes de los otros.

Así pues, se considera que los factores sociales y/o externos son importantes a la hora de desarrollar estrategias de enseñanza del proceso de comprensión lectora, sobre todo en niños preescolares, cuando la actividad rectora de éstos se basa en la interacción social, especialmente en el juego.

Por lo tanto, los principios y postulados de la teoría interactiva y de la teoría transaccional sobre la comprensión lectora, sirven de marco referencial para introducir una explicación teórica acerca del objeto de estudio con base a los aportes histórico-sociales de la psicología soviética.

En este mismo orden de ideas, el diseño curricular de preescolar destaca la importancia de la interacción social en el desarrollo y el aprendizaje, caracterizando a este factor como un elemento orientador de la labor pedagógica; no obstante se han presentado omisiones en su ejecución. Se observa que algunos docentes, sobre todo en lo que respecta al aprendizaje de la lecto-escritura y la estimulación de la comprensión de textos, muy a pesar de haber sido adiestrados en esta metodología y en todo lo concerniente al Nuevo Diseño Curricular, continúan utilizando métodos tradicionales para el desarrollo de su labor docente.

Esto, generalmente, deriva en los grupos de alumnos que se inician y en los que logran mantenerse en la Educación Básica, dificultades del aprendizaje, las cuales culminan, frecuentemente en fracaso, repitencia y deserción escolar, presentados por los índices de repitencia en la primera y segunda etapa de Educación Básica en un 9.8% y un 2% de deserción en las mismas, en el estado Zulia (CONZUPLAN, 1995).

Según este parecer, hace falta hacer propio un modelo integrador que considere el momento histórico-social de la nación y cómo influye éste en el desarrollo de las estrategias curriculares que conforman el que hacer pedagógico en el preescolar. Desde este punto de vista hay que considerar las necesidades sociales imperantes en determinado contexto en cuanto al aprendizaje efectivo y eficiente de la comprensión lectora y de la lecto-escritura y, por otra parte, las necesidades e incentivos particulares que van a consolidar el mismo a partir de las relaciones sociales entre los niños preescolares.

Así, tal y como sostiene Vigotski (1979) y sus colaboradores, las funciones psíquicas superiores son sociales por su origen y mediatizadas por su estructura, lo cual revela que la enseñanza-aprendizaje y el desarrollo interactúan dialécticamente, y en esa interacción el aprendizaje y más que el aprendizaje, la educación es decisiva, es decir, la educación produce y guía el desarrollo, la educación impulsa el tránsito de un nivel de desarrollo a otro.

En este sentido, el desarrollo de las funciones psíquicas obedece a un primer plano eminentemente social para luego convertirse en individuales. Esto se fundamenta en la premisa de que el surgimiento de la sociedad humana y del hombre mismo está determinado por la transformación radical del proceso de adaptación al medio y está relacionado con el surgimiento de la actividad experiencial del aprendizaje mismo en instrumental; lo que cambia radicalmente el proceso de adaptación, convirtiéndolo en el proceso de transformación de la naturaleza por parte del hombre (Galperin, 1979; Bell, 1994).

Según este parecer, es preciso señalar que la educación preescolar constituye el momento inicial donde el aprendizaje lector debe partir de fundamentos históricos-sociales amplios que correspondan realmente a la realización de los procesos psíquicos del niño preescolar y sus capacidades, lo cual la convertiría en un núcleo de acción preventiva de cualquier dificultad futura y estimulante de una mayor competencia en el manejo del sistema de lecto-escritura comúnmente utilizado en nuestro medio.

De lo anteriormente expuesto se deriva la idea de integrar los principios del enfoque histórico-cultural sobre enseñanza-aprendizaje y desarrollo, con los componentes metodológicos referentes al proceso de aprendizaje lector contenidas en el Diseño Curricular de Educación Preescolar fundamentado en la Propuesta Pedagógica para la Construcción Espontánea de la Lengua Escrita.

Esta integración puede otorgar mayor efectividad a la aplicación de los fundamentos curriculares de nuestra educación preescolar y, sobre todo al aprendizaje de la lecto-escritura. Esto podría generar consecuencias psicológicas y pedagógicas conducentes a optimizar la labor del docente en relación con el pequeño aprendiz de los sistemas de comunicación lecto-escritos, promoviendo en éste una aprehensión crítica, creativa y analítica de los significados contenidos en los textos.

Método

Naturaleza de la investigación

La presente investigación está enmarcada dentro del diseño etnográfico de la metodología cualitativa, esto abarca cualquier grupo humano que forme una entidad donde sus relaciones estén reguladas por el ambiente en que se vive.

Según este parecer, el presente estudio utiliza esta metodología, dado que los investigadores se integran de forma participante al grupo dentro de su propio ambiente, esto es la Sala III del Preescolar "Jou-Tai". En este sentido, el objeto de estudio amerita un tratamiento especial que determina su realidad misma, considerando las variables que surjan durante la investigación, evitando los controles rigurosos, pues en el devenir cotidiano son inagotables los hechos que pueden influir y determinar el proceso de conducta y pensamiento del grupo en cuestión y, por ende, esto afecta la estructura del fenómeno a investigar.

Este estudio es de tipo exploratorio, abierto totalmente al problema a investigar, donde los investigadores son participantes activos en el medio que se desea estudiar. Así mismo, este tipo de estudio se complementa con las descripciones realizadas de los hallazgos encontrados en la exploración y, de igual manera, se enmarca dentro de los estudios de campo, ya que se estudia el fenómeno dentro de un ambiente específico, en este caso un aula preescolar y su entorno.

Los objetivos de investigación son los siguientes:

Objetivo general

Explorar el proceso de comprensión lectora en niños preescolares en el salón de clases.

Objetivos específicos

- Explorar las características de las experiencias lectoras en niños preescolares en el salón de clases.
- Explorar la función de los mediadores en niños preescolares en el salón de clases.
- Explorar la construcción de significados de lectura en niños preescolares en el salón de clases.
- Clasificar la información sobre las características del proceso de comprensión lectora en niños preescolares en el salón de clases.

Población, muestreo y muestra

La población estuvo constituida por 220 niños en edad preescolar que asistían a un preescolar privado de la ciudad de Maracaibo. Para el desarrollo de este estudio se escogió este preescolar debido a la posición didáctico-instruccional rectora en la misma, la cual estaba centrada en la construcción espontánea de la lengua escrita y en la estimulación de la comprensión lectora a partir de la apropiación del significado de los textos a los que se enfrenta el lector, en este caso el niño preescolar.

El muestreo intencional basado en criterios de interés que permiten tener "informantes claves" para la exploración de la comprensión lectora entre los criterios de intencionalidad se tienen los siguientes:

- Niños iniciados en el proceso de construcción de significados a partir de textos y/o experiencias lectoras, basado en la teoría constructivista y, más específicamente, soportado en la Propuesta Pedagógica para el Aprendizaje de la Lengua Escrita, enfatizando en la construcción de significado de textos.
- Niños que se encuentran en el tercer nivel de preescolar o fase de preparatorio que asistan al preescolar seleccionado.
- Niños preescolares alfabetizados.

Por lo tanto, se trabajó con un grupo de 19 niños preescolares, 5 niñas y 14 niños, cuyas edades oscilan entre los 5 y 6 años cronológicos, que asistían a la Sala III del preescolar en cuestión.

Técnicas de recolección de datos

Observación participante: Los investigadores utilizaron la técnica de la observación participante en el ambiente real donde convive habitualmente el grupo a observar.

En este caso, los investigadores se incorporaron al grupo de niños, estableciendo con ellos contactos previos con la finalidad de establecer y mantener un buen rapport. De esta forma, las actividades de la jornada diaria se observaron de manera natural en el grupo en cuestión.

Para registrar las observaciones se utilizó vídeo filmaciones, con la finalidad de tomar hechos precisos de la realidad para ser analizada por los investigadores. Esta técnica permite guardar de forma audiovisual los hechos sobre los que se investiga con la mayor fidelidad esperada; a través de las video filmaciones se puede agudizar las observaciones

realizadas en el grupo en cuestión, o sea permite registrar los hechos tal cual y como ocurrieron.

Entrevista semi-estructurada: La entrevista se realizó como técnica básica para la recolección de datos; ésta tiene la característica de ser semi-estructurada porque tiene la finalidad de comprobar la presencia o no o de determinados indicadores con una dinámica natural, es decir, siguiendo la forma y el ritmo que los niños proporcionan.

Las preguntas formuladas son consideradas como facilitadoras de la comprensión. Estas preguntas van a depender del tipo de texto que se está leyendo y las necesidades específicas del alumno. No obstante, éstas se consideran preguntas generadoras o vitales para propiciar los datos que se requieren para este estudio.

A continuación se presentan las preguntas a utilizar en este estudio como productoras de información:

- ¿De qué trata lo que acaban de leer?
- ¿Qué creen que pasa aquí?
- ¿Qué pasará luego de...?
- ¿Reconocen alguna palabra?
- ¿Cómo termina la historia?

Procedimiento

Inicialmente se estableció contacto con la institución a fin de tener la autorización para desarrollar la investigación. Una vez obtenida la autorización, se visitó el aula para establecer rapport con los niños y crear un clima abierto que facilitara la interacción entre ellos y los investigadores y, por ende, la ejecución del presente estudio.

Se realizó un ensayo de las sesiones de trabajo con los niños, en su ambiente real, con la finalidad de que éstos se familiarizaran con el procedimiento, con los equipos de trabajo y con los mismos investigadores; además se chequeó la calidad de las vídeo filmaciones.

En un primer momento se realizó una observación natural de los niños por tríos, durante una actividad específica del estudio. Los investigadores fueron aplicadores y observadores del proceso dado, es así como cuando uno de los investigadores sirve de mediador, el otro

graba el proceso. En función de los resultados obtenidos de esta observación se caracterizará el proceso de comprensión lectora en niños preescolares.

De esta manera, se grabó en vídeo todas las situaciones posibles donde los niños tuviesen contacto con material lector, las cuales eran mediadas por la maestra, los investigadores y el grupo en general.

Una vez recopilados los datos se procedió a transcribir las situaciones, las cuales fueron clasificadas en momentos y sub-clasificadas en eventos y categorizadas con índices que describían las situaciones referidas. A partir de estas transcripciones ya clasificadas, se realizaron unos cuadros que permitieron organizar aún más, la información y derivar sub-categorías, que serán los descriptores del proceso de comprensión lectora. Cabe destacar que la información se dividió en cuatro momentos, a saber:

- Momento I: Situación de lectura en pequeños grupos guiado por el investigador (adulto).
- Momento II: Situación de lectura en grupos grandes guiado por la maestra (adulto)
- Momento III: Situación de lectura en grupo grande guiado por el investigador (adulto).
- Momento IV: Situación de lectura en pequeños grupos guiados por el investigador (adulto).

Los datos encontrados fueron clasificados dadas las características generales que cada momento tenía. El medio para agrupar los datos se basó en la completación de un cuadro de información, el cual permitía visualizar de manera más organizada los mismos. Los datos fueron transcritos y categorizados según la característica de cada caso; posteriormente se trasladó la información a los cuadros.

El cuadro estaba diseñado con la finalidad de clasificar los elementos proporcionados por los informantes (niños preescolares) sobre el objeto de estudio (comprensión lectora); el mismo contenía los siguientes rubros: categorías, sub-categorías, índice, sub-índices y situaciones.

La información o datos fue tratada de acuerdo al momento al que pertenecía, es decir, resultaron cuatro cuadros ya que habían cuatro momentos.

Seguidamente se procedió a agrupar la información de los momentos que tuvieran características semejantes; o sea el momento I, se integró con el momento IV y el momento II con el momento III, resultando de esta forma dos cuadros, parecidos a los anteriores con excepción del rubro "SITUACIONES", que contenía información clasificada e integrada de los datos en cuestión.

Resultados

Los elementos de la comprensión lectora en niños preescolares está representado por la experiencia lectora, los mediadores y la construcción de significados. Estos elementos son producto del análisis de contenido realizado sobre las observaciones filmadas y las entrevistas implícitas, partiendo de la experiencia vivida en el preescolar con los niños en situaciones de lectura y se presentan a continuación en el orden de su análisis, es decir en función de las situaciones de lectura dadas.

Situaciones de lectura en pequeños grupos mediados por el investigador (Momentos I y IV)

Las experiencias lectoras fueron representadas por las características de los textos y el manejo que tanto el adulto como el niño hacía del mismo. Como características de los textos se encuentran el título y autor del cuento, la forma física del cuento, las características propias del mismo, por ejemplo, texto predecible, figuras tridimensionales, entre otras. En cuanto al manejo del texto se señala la interacción del niño con el texto, encontrando con mayor frecuencia que el niño identifica el tipo de texto, el niño observa el texto en diferentes momentos, manipula el texto, lo utiliza para leer, enseña los dibujos que contiene el mismo.

El rol de los mediadores está representado por el rol del adulto, el rol del niño y el texto. En este sentido, se encontraron características representativas para ambos momentos, que describen a cada mediador en la situación de lectura. Es así como el rol del adulto como mediador está determinado por la participación del mismo dentro del proceso de comprensión lectora, que puede ser haciendo preguntas a los niños, asumiendo una postura que permita y facilite el contacto con el texto, manejando información sobre el contenido del texto, relacionando conocimientos previos con el contenido del texto lo cual puede realizar a través de preguntas generadoras y de comentarios, y por último, integrando información sobre lo que contiene el texto, lo que él comenta y lo que los niños manejan.

Por otra parte, el rol del niño como mediador se determina, de igual manera, por la

postura que asumen para realizar la actividad de lectura, el contacto que tengan con el texto, la interacción del niño con el adulto, con sus pares y con el texto, bien sea, respondiendo preguntas, expresando sus opiniones y pensamiento e interactuando con los demás manipulando y utilizando el texto. El texto también actúa como mediador al utilizado por el adulto o por el niño en las actividades de lectura; lo motivador que sea el mismo también determina que actúe como mediador y que sea manipulado y utilizado por los niños.

Por último, la construcción de significados, se determina a través de la interacción adulto-niño, descrita por las preguntas realizadas por el adulto para explorar información, relacionar contenidos, definir significados, estructurar conceptos, describir palabras y significados y hacer comparaciones. De igual manera, está determinada por la interacción del niño con sus pares, a través del manejo de la información sobre el texto, de la integración que hagan de información diferente a la contenida en el texto con la misma, de la expresión espontánea de pensamientos, opiniones y experiencias personales, del confrontamiento de opiniones, de corregirse unos con otros y de responder a preguntas.

Situaciones de lectura en grupos grandes mediadas por el adulto (Momentos II y III)

Las experiencias lectoras están descritas, en este caso, por el manejo del texto, donde el niño señala y lee algo en el mismo. Los niños para leer, lo hacen de pie, se recuestan a las mesas y se guían con el dedo índice.

En cuanto a los mediadores de situaciones de lectura se encontró que el rol del adulto es significativo. El adulto explora para motivar la participación de los niños; es decir, la maestra realiza acciones conducentes a la motivación del grupo, por ejemplo, darle indicación para la reunión del grupo, ubicarse junto con el grupo en círculo, ubicar el texto para que los niños puedan observarlo, lee claramente haciendo énfasis en la exclamaciones y pausas, señala foto referida a la lectura y hace preguntas sobre las mismas, atiende a las respuestas correctas dadas por los niños y se moviliza por los puestos de los niños para enseñarles las fotos. Así mismo, el adulto incentiva al niño a participar en la discusión del texto, ubicándose en una silla más alta para que los niños vean, utilizando su mano para expresar lo que dice con gestos, corrigiendo a los niños definiendo características respondiendo a lo que dicen los niños, estableciendo la forma en la que deben participar, haciendo preguntas para discutir sobre la información que los niños tengan, proporcionando nueva información de lo que leen y pidiendo a los niños que den conceptos de la información nueva que se está discutiendo.

Por otra parte el adulto participa, orienta y da instrucciones; aprueba la propuesta de los niños, señala comportamiento de los niños en situación pasada, ejemplifica y dramatiza comportamiento de los niños, conversa con los niños, proporciona instrucciones e introduce nueva actividad. También el adulto lee texto a los niños.

En el mismo orden de ideas, el rol del niño es considerado un mediador importante. Los niños juegan mientras la maestra lee, levantan la mano para pedir la palabra, se comunican unos con otros mientras la maestra lee, se levantan de su puesto y se acercan al cuento, responden a la pregunta de la maestra, se levantan y se acercan al texto donde hay fotografías, expresan su pensamiento sin hacerle caso inmediato a la maestra, intervienen cuando la maestra lee, hacen comparaciones, se muestran inquietos al no poder hablar, se levantan de su puesto para colocarse en otro más cerca a la maestra, responden y organizan conceptos, expresan lo que saben y hacen movimientos con sus cuerpos.

Igualmente, se observó a los niños reunidos y atentos, en distintas posiciones y movimientos corporales, tales como estar sentados en sillas, acostados con piernas flexionadas y en movimiento, acostados en el piso, sentados alrededor del adulto lector, soltando sobre el niño acostado, tocándose la cara y sonriendo, mirando cámara, tocando oreja y cabello mientras lee y retirándose. De igual forma, se observan niños estableciendo contacto con otros niños y niños estableciendo contacto con adulto.

También se destaca el trabajo en grupo como mediador. El trabajo en grupo está indicado por la organización de los mismos y por la actividad en sí misma desarrollada en grupo. Se observó que los niños se organizaban espontáneamente y trabajaban interactuando entre sí, haciendo uso de los materiales, cantando, discutiendo sobre el trabajo y conservando sus lugares.

Otro mediador es el texto, el cual es importante indicar la colocación del mismo en situaciones de lectura, permitiendo que sea observado por los niños. Es conveniente la relación de las fotos del texto con la discusión del mismo, así como la utilización de ésta como estímulo motivador para los niños.

Finalmente, se describe la construcción de significados. Sobre este aspecto es importante señalar el manejo de los conocimientos previos dados por las interacciones maestra-niño y niño-niño; es decir, cuando la maestra hace preguntas sobre la fotografía del texto y sobre el texto mismo, los niños responden. Asimismo, se observa que los niños elaboran conceptos; también manejan información nueva, integrando información diferente y novedosa a lo que aparece en el texto; para esto la maestra establece

relaciones entre los contenidos del texto con información que no se encuentra en el mismo, así como la información nueva de lo que se está discutiendo.

El manejo de información del texto viene indicada por las preguntas que hagan tanto el niño como el adulto, y la intervención adulto-niño; en esta intervención el niño pregunta sobre un personaje del cuento y el adulto pide a otros niños que den la respuesta, asimismo el adulto puede preguntar acerca del texto y responder las preguntas que los niños hagan.

En cuanto a la identificación del error y planteamiento de nuevas alternativas por parte de la maestra, se observa que ésta corrige definiendo características.

La evaluación del proceso constructivo se logra a través de la interacción exploratoria niño-adulto, donde haga un intercambio de información que permita llegar a conclusiones integradoras de la información proporcionada en el texto y las que el niño ya maneje.

Seguidamente se presentan características del proceso de comprensión lectora en el salón de clases, integrando tanto las situaciones de lectura en pequeños grupos como en grupos grandes, ambas guiadas por un adulto.

En este sentido se encontró que las experiencias lectoras se caracterizaron por experiencias referidas a las características del texto, y al manejo del mismo por el niño. Asimismo, los mediadores utilizados en el proceso de comprensión lectora, visto esto como una actividad, fueron el rol del adulto, del niño, del texto y del trabajo en grupo, representados por la interacción entre ellas. De igual manera, la construcción de significados se caracterizó por el manejo de información por parte de los niños y el adulto, manejo de conocimientos previos de información nueva y la contenida en el texto, la elaboración de conceptos y la identificación de errores y planteamiento de nuevas alternativas por parte del niño y del adulto.

La evaluación del proceso constructivo y la construcción de significados a través de preguntas.

Para visualizar los elementos del proceso de comprensión lectora en niños preescolares en el salón de clases y la relación entre estos se refiriere al lector a la Figura 1.

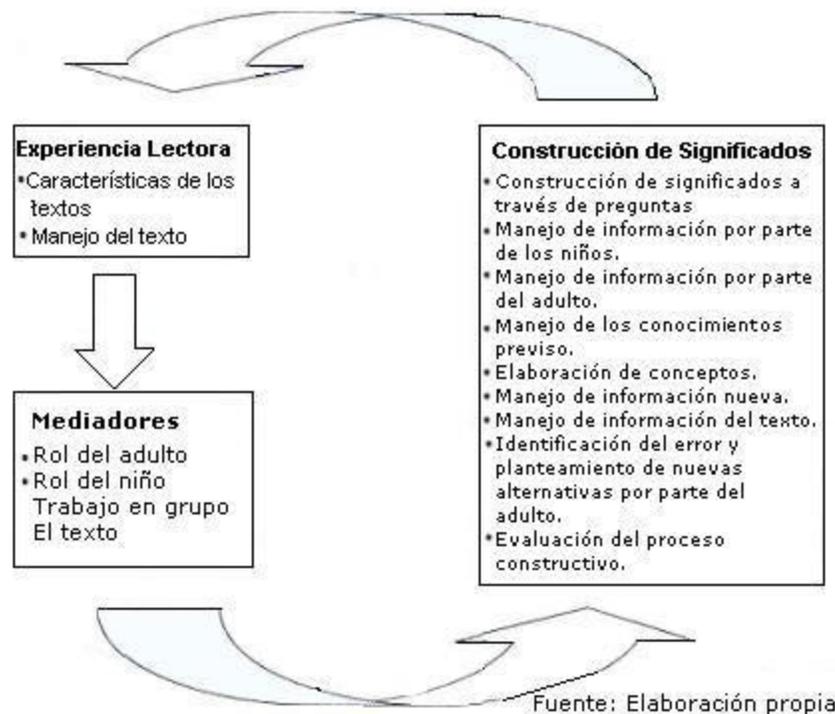
Discusión

Los resultados obtenidos en la presente investigación demuestran la diversidad de

puntos de coincidencia de diferentes posiciones teóricas, así como el rechazo, tal vez categórico, de otras. En este sentido, se puede afirmar que las concepciones tradicionales carecen de suficientes elementos psicológicos y pedagógicos que satisfagan el desarrollo potencial del educando preescolar.

Figura 1

Elementos del Proceso de Comprensión Lectora en Niños



En este orden de ideas, es importante señalar que diversos autores, entre ellos Ferreiro y Teberosky (1993), apuntan sobre una posición interactiva –social– que facilita el aprendizaje de la lengua escrita en diferentes contextos escolares, esto sin considerar enfáticamente sobre la comprensión lectora. De la misma forma Smith (1989) se centra en describir las relaciones existentes entre los procesos internos y los externos, valorizando con más fuerza la participación de elementos materiales tal como el texto y lo que su lectura implica.

La posición de Smith puede ser vista en los resultados de esta investigación, ya que la interacción del niño con la información contenida en el texto es de alta importancia a la hora del proceso de construcción del significado del material leído. Según este parecer, el texto y la información contenida en éste funciona como mediador del proceso pedagógico, en tanto es el niño quien tiene la mayor parte de la información con la que construirá su interpretación de lo leído. Esto en palabras de Smith y de Goodman (1989), quien fue uno de sus seguidores, se podría señalar como existencia de una transacción entre el lector de

un texto y su autor, lo cual permitiría la construcción eficiente y eficaz de los significados.

Por lo tanto, las experiencias lectoras donde se puedan identificar de manera apropiada las características de los textos, permitirá al niño un mejor manejo de la información contenida en los mismo. Asimismo, beneficiará la participación de los mediadores en el proceso pedagógico y, por ende, el proceso de construcción de significados será más rico, considerando los potenciales del niño.

Es evidente como la interacción social, el contacto del niño con otros niños y con adultos, facilita la optimización en la construcción de significados de los textos que leen. Esta interacción más que facilitar el proceso, media el desarrollo de la actividad (comprensión lectora) en sí misma, actuando como el elemento central del proceso pedagógico.

Una vez que el niño está en contacto con sus mediadores, aquella información previa que él ha acumulado (inter psíquica) se transforma en interna (o intra psíquica) a través de un funcionamiento de transformación de lo externo en lo interno (interiorización). De esta manera, la información que los niños tienen en sus experiencias escolares previas actúan como elementos íter psíquicos, que a través de la interiorización de la nueva información, se van transformando en elementos intra psíquicos. Así se puede afirmar que la comprensión lectora como actividad atraviesa por tal transformación.

Otro elemento importante que se puede observar en la descripción de los resultados, ha sido la caracterización de la zona de desarrollo actual en comprensión lectora de niños preescolares. Esto se ha logrado a través de la exploración naturalista del proceso, tal como ha sido tratado por los investigadores a partir de las experiencias obtenidas con los niños en el salón de clases. De esta forma se puede explicar la recurrencia del primer elemento de la zona de desarrollo próximo (ZDP), y considerar los otros como parte de un todo organizado dentro de un sistema que aportará un valioso recurso metodológico para el docente preescolar.

Esta posición es apoyada por Cairney (1992), quien valora la aplicación de la postura derivada de la aceptación científica de la ZDP como recurso metodológico, el cual permite la exploración de las funciones superiores potenciales implicadas en el proceso enseñanza y aprendizaje de la comprensión lectora.

Por lo tanto, el hecho de conocer el nivel de desarrollo actual de los niños preescolares en comprensión lectora, permitirá tener al alcance metodológico los procesos de interiorización e interacción social que mediarán, entre otros elementos, para que el niño

alcance su zona de desarrollo potencial.

De esta manera, la investigación logra alcance teórico bajo las perspectivas histórico-culturales de acuerdo con la tesis de que el desarrollo de los procesos psíquicos viene dado por la interacción social entre las personas, quienes se constituyen en mediadores del proceso enseñanza-aprendizaje de la comprensión lectora.

En este sentido, la integración de los resultados con el fundamento teórico permite aclarar algunos aspectos contenidos en éste; sin embargo, la presente investigación aporta nuevos elementos a estudiar de la comprensión lectora en niños preescolares. Entre estos se puede señalar significativamente la presencia de los mediadores, dados por el rol del niño y del adulto, el trabajo en grupo y el texto en sí mismo; vistos estos como un todo organizado e interrelacionado que sirve para optimizar el proceso pedagógico.

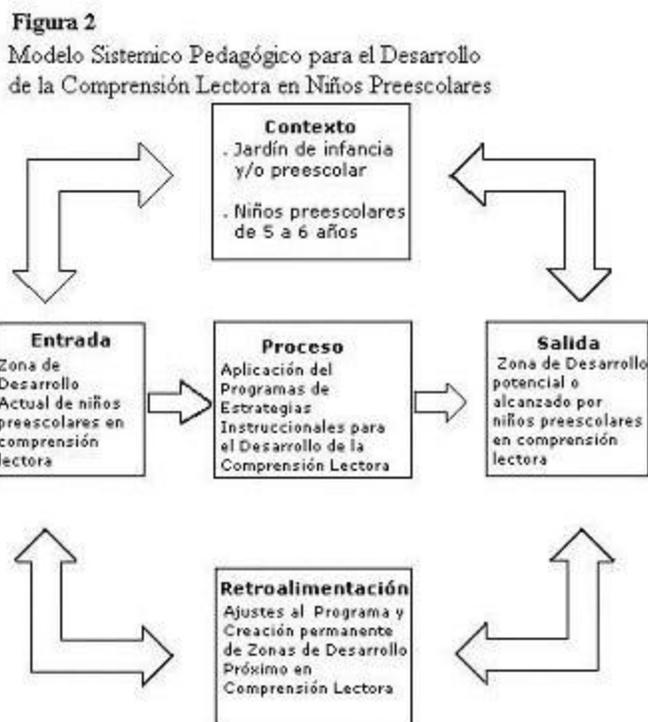
Conclusiones

De lo anteriormente expuesto se derivan las siguientes conclusiones:

- Los elementos constituyentes del proceso de comprensión lectora se exploraron a través de la observación naturalista, centrándose en lo que los niños podían aportar dentro de un ambiente natural, o sea el salón de clases.
- Se establecieron categorías representativas de la comprensión lectora en niños preescolares, caracterizada por las experiencias lectoras, los mediadores y la construcción de significados. Asimismo, tales categorías se contextualizaron en situaciones específicas de lectura.
- La comprensión lectora es abordada y enfocada desde una perspectiva histórico-cultural, revelando la importancia de sus elementos constitutivos, tales como las experiencias lectoras, los mediadores en situaciones de lectura y la construcción de significados. Estos elementos se constituyen de manera interactiva entre lo social e interno del niño preescolar.
- La enseñanza de la comprensión lectora debe dirigirse a un nivel más alto al de la zona de desarrollo actual del niño, planteándole retos que beneficien la reducción de la amplitud de su zona de desarrollo próximo (ZDP).
- El proceso pedagógico puede ilustrarse a través de un modelo sistémico de la acción pedagógica para la estimulación de la comprensión lectora. El modelo

planteado se fundamenta en la concepción sistémica y dialéctica del proceso enseñanza- aprendizaje y del desarrollo humano, bajo una perspectiva desarrollante de la educación, y viene a constituir una alternativa que surge de esta investigación para el diseño de estrategias instruccionales para la comprensión lectora en niños preescolares. Se presenta el modelo sistémico y la descripción de sus elementos (Figura 2).

- De esta posición se deriva una serie de sugerencias metodológicas pertinentes a la conducción del proceso pedagógico donde se estimule la comprensión lectora.
- El proceso pedagógico debe establecerse en un ambiente de aprendizaje que permita a los alumnos emprender ciertas tareas con la ayuda y el apoyo del docente (adulto) y de otros niños.
- Los docentes tienen una responsabilidad mayor ante la observación del aprendizaje de sus alumnos, determinando su desarrollo actual y potencial y para identificar la ZDP de cada individuo en el proceso de comprensión lectora.
- Los docentes deben proporcionar situaciones de aprendizaje donde sus alumnos puedan observar y estar en contacto con otros lectores y escritores, que utilicen el lenguaje de una forma superior a su zona de desarrollo actual.



1. **CONTEXTO.** Está referido al espacio contextual donde se desarrolla un Programa de Estrategias Instruccionales; contiene el escenario de la acción, en este caso la institución y a los alumnos y docentes, actores del proceso.

2. **ENTRADA (insumo).** Se refiere al nivel de desarrollo que los niños preescolares demuestran en tareas de comprensión lectora antes de iniciar el Programa de Estrategias Instruccionales.

3. **PROCESO.** Relativo a la intervención sobre los insumos de entrada a través de la aplicación de estrategias instruccionales específicas destinadas a mejorar la comprensión lectora.

4. **SALIDA (producto).** Definido como la zona de desarrollo potencial alcanzada por los niños preescolares al finalizar la aplicación del programa.

5. **RETROALIMENTACIÓN.** Se trata de los posibles ajustes que se realicen al programa.

Recomendaciones

- Proponer programas pedagógicos basados en el desarrollo de las potencialidades de los alumnos, orientándose por los hallazgos obtenidos a partir de la exploración de la zona de desarrollo próximo.
- Capacitar a los docentes en la aplicación de la zona de desarrollo próximo en situaciones educativas específicas, apoyándose en la presente investigación como modelo orientador.
- Interrelacionar diversas posiciones teóricas referentes al aprendizaje de la lectoescritura y la comprensión lectora según la orientación metodológica estructural.
- Desarrollar investigaciones sobre comprensión lectora en otros contextos extraescolares y en otros niveles y modalidades educativas, las cuales aporten suficientes elementos para hacer más integral la enseñanza de la comprensión lectora.

Referencias Bibliográficas

1. BELL, R. (1994). "Obra Científica de Lev Semionovich Vigotski". **Revista Intercontinental de Psicología y Educación.** Junio; Vol. 7; No. 1; p. 27 -54.

2. CAIRNEY, T.H. (1992). **Enseñanza de la Comprensión Lectora**. Madrid. Ediciones Morata.
3. Consejo Zuliano de Planificación Y Coordinación (CONZUPLAN) (1995). **VI Plan de Desarrollo del Estado Zulia para el Período 1995-1996**. Gobernación del Estado Zulia y CONZUPLAN. Maracaibo.
4. FERREIRO, E y TEBEROSKY, A. (1995). **Los Sistemas de Escritura en el Desarrollo del Niño**. 14ª edición. Mexico. Siglo Veintiuno Editores.
5. GALPERIN, P. Y. (1979). **Introducción a la Psicología. Un Enfoque Dialéctico**. Madrid. Pablo del Río Editor.
6. GOODMAN, K. (1982). "El proceso de lectura: consideraciones a través de la lengua y el desarrollo"; en Ferreiro, Gómez y comp. **Nuevas Perspectivas sobre los Procesos de Lectura y Escritura**. México. Edit. Siglo Veintiuno. 1988.
7. GOODMAN, K. (1989). **Lenguaje Integral**. Mérida. Edit. Venezolana C.A.
8. LERNER DE ZUNINO, D. y PALACIOS DE P., A. (1990). **El Aprendizaje de la Lengua Escrita en la Escuela. Reflexiones Sobre La Propuesta Pedagógica Constructivistas**. Caracas. Edit. Kapelusz Venezolana.
9. SMITH, F. (1989). **Comprensión de la Lectura. Análisis Psicolingüístico de la Lectura y su Aprendizaje**. México. Edit. Trillas.
10. VIGOTSKI, L. (1979). **El Desarrollo de los Procesos Psicológicos Superiores**. Barcelona. Edit. Crítica.