

EDUCACIÓN

Reflexión y análisis

LA CONSTRUCCIÓN DE UN LECTOR DESDE NIVEL INICIAL 1

THE READER'S CONTRUCTION FROM THE INITIAL LEVEL

Sandra Patricia Torresi ²
Sociedad Iberoamericana de Neuroeducación.
Argentina

RESUMEN

Para consolidarse como lector se deben poner en juego habilidades y procesos. En las etapas tempranas del aprendizaje lector se desarrollan variable trascendentales que permiten a los menores de 6 años ser competentes en la elaboración de inferencias, por ello en Nivel Inicial el diseño de estrategias educativas debe orientarse al desarrollo sistemático de las habilidades lingüísticas asociadas a los procesos de comprensión lectora. Puesto que como futuros lectores expertos deberán y serán conscientes de las estrategias que utilizan para comprender. Así las vivencias del aprendizaje informal deben tenerse en cuenta para comenzar el aprendizaje formal de la lectura, logrando de esta manera la construcción de un lector desde el nivel inicial.

ABSTRACT

Skills and processes must be brought into play to be consolidated as a reader. In the early stages of learning of reading, transcendental variables are developed that allow children under 6 to be competent in the elaboration of inferences. That's why the design of educational strategies should be oriented to the systematic development of language skills associated with processes of reading comprehension in the first level. As future expert readers they will be aware of the strategies that they use to understand. Thus the experiences of informal learning must be taken into account to begin the formal learning of reading, achieving the reader's construction from the initial level.

PALABRAS CLAVE

Lectores, educación inicial, procesos lectores.

KEYWORDS

Reader, Initial education, Reading process.

¹ Recibido el 15 de mayo y aceptado el 20 de mayo del 2016.

² E-mail: sptorresi@gmail.com

LA COMPRENSIÓN LECTORA

Desde la perspectiva evolutiva, el lenguaje oral es considerado una función integrante del cerebro, modelada y organizada por la selección natural como un sistema unificado (Abusamra, Cartoceti, Raiter & Ferreres, 2000), mientras que la lectura, en cambio, es una creación cultural, por lo que su aprendizaje requiere un gran esfuerzo y educación específica. La lectura es comprensión: se lee exclusivamente con el fin de comprender, se lee siempre en búsqueda de significados y sentido. Lectura y comprensión pueden describirse teóricamente en forma individual, sin embargo están asociadas en forma indisoluble.

La comprensión lectora está mediatizada por diversas habilidades y procesos cognitivos. Es el resultado de la continua interacción entre un texto, con su forma y contenido, y un lector, extremadamente activo, que pone en juego diversas habilidades y procesos: *habilidades básicas e intermedias* para percibir y decodificar, reconocer palabras y asignar funciones sintácticas; y *habilidades complejas*, de alto nivel, que permiten integrar significados, monitorear la lectura evaluando las desviaciones respecto de la meta (Fuster, 2008), advertir contradicciones (Canet-Juric, Urquijo, Richard's & Burin, 2009) y realizar inferencias entre lo que se está leyendo y los conocimientos previos.

Numerosas investigaciones señalan la importancia de las habilidades de decodificación y vocabulario en los procesos de comprensión. En las etapas tempranas del aprendizaje lector, la *decodificación* de grafemas en fonemas es un predictor del nivel de comprensión lectora; y el *vocabulario* se constituye en una variable trascendental porque el conocimiento sobre el uso o sentido de palabras facilita la representación integrada que da cuenta de la comprensión (Canet-Juric, Urquijo, Richard's & Burin, 2009).

Otros estudios han analizado la influencia de la *Memoria de Trabajo* (MT) en el desarrollo de la comprensión lectora, y han demostrado que está directamente relacionada con la mayor capacidad y eficiencia de la MT. Un hallazgo consistente a lo largo de las diferentes investigaciones es que los lectores con un rendimiento alto en las medidas de MT tienden a emplear buenas estrategias de comprensión lectora, mientras que, por el contrario, los estudiantes que obtienen puntuaciones bajas en medidas de MT suelen rendir por debajo de la media en habilidades de comprensión (Carretti, Borella, Cornoldi & De Beni, 2009).

La MT proporciona el espacio mental indispensable para llevar a cabo los aprendizajes complejos (Alloway, 2011) y permite responder a las demandas de los múltiples procesos que intervienen en el proceso lector (Abusamra, Cartoceti, Raiter & Ferreres, 2000): activación y recuperación del conocimiento relevante almacenado en la memoria a largo plazo e integración con la información extraída del texto (Swanson, Howard, y Saez, 2006); actualización de los contenidos, inhibición y supresión de información irrelevante (Carretti, Borella, Cornoldi & De Beni, 2009), focalización en las tareas que demanda la lectura y cambio de la atención entre diversas tareas, operaciones o representaciones mentales.

Comprender es inferir, e inferir es construir un modelo de la situación real o ficticia a la que el texto remite, más allá del texto mismo. La capacidad de realización de *inferencias* es una habilidad específicamente lingüística que manejan los lectores hábiles, pero que desde los cuatro años ya son parte de la actividad mental de un niño frente a un texto (Orozco, Puche, Millán & Rojas, 2003).

Las inferencias de tipo referenciales permiten la integración de las partes que componen un texto escrito o escuchado; las inferencias elaborativas conectan lo leído o escuchado con los conocimientos previos, rellenan los “vacíos” para comprender lo que no está explicitado y permiten adelantarse a lo que la narración presenta para comprobar luego si la anticipación fue correcta. Las inferencias de tipo

causales y temáticas también son centrales para la comprensión (Marmolejo-Ramos & Jiménez, (2006).

*“Cuando el gallo comenzó a cantar, la abuela preparó
lo que más le gustaba a los niños ”*

Para interpretar esta información es necesario recuperar *conocimientos previos* e integrarlos con la información literal del fragmento: saber que los gallos cantan a la mañana; e inferir conexiones causales de coherencia que no son explícitas: la abuela preparó un rico desayuno porque los quiere mucho. Las inferencias causales implican la reconstrucción de las conexiones que vinculan los eventos de una historia: las intenciones y emociones de los personajes, las acciones y sus consecuencias, los problemas y las soluciones (Strasser & Larraín, 2010).

Para Ordoñez y Bustamante (2000) los menores de 6 años son competentes en la elaboración de inferencias en el ámbito socio-afectivo, específicamente sobre reacciones emocionales de los personajes. Marmolejo-Ramos & Jiménez (2007), sostiene que los niños identifican de manera selectiva las reacciones de los personajes usando inferencias basadas en la explicación, y observa la existencia de un nivel evolutivo en la comprensión de emociones y el desarrollo de las inferencias.

Otra habilidad muy importante en el desarrollo de la comprensión es el *monitoreo*. Se trata de un proceso general y paralelo a una actividad que supervisa la ejecución, identifica las posibles desviaciones conductuales y corrige errores antes del resultado final (Fuster, 2008). Los niños que presentan dificultades de comprensión no advierten si un texto presenta contradicciones (inconsistencia interna). Por ejemplo, las habilidades de monitoreo permiten advertir la incongruencia del siguiente fragmento:

“El gato y el perro siempre peleaban. El perro persiguió al gato y le mordió la cola. El gato corrió por el jardín y desenterró todos los huesos del perro. El perro, con la cola dolorida, tuvo que buscar sus huesos por toda la casa.” (Adaptado de Carnet-Juric, Urquijo, Richard's y Burin, 2009)

Para lograr una representación coherente y adecuada del significado del texto, es necesario ser eficiente en habilidades lingüísticas y de procesamiento en forma conjunta. En Nivel Inicial el diseño de estrategias educativas debe orientarse al desarrollo sistemático de estas habilidades y procesos que de acuerdo con las investigaciones predicen los niveles de lectura comprensiva.

LA COMPRESIÓN NARRATIVA COMO PREDICTOR DE LA COMPRESIÓN LECTORA

En la actualidad existe interés en estudiar cómo los procesos implicados en la lectura se presentan en los lectores que se inician. La comprensión lectora que se desarrolla específicamente en la etapa escolar tiene como antecedente la *comprensión narrativa* durante la etapa preescolar (Kendeou, y otros, 2005) La comprensión narrativa es en general la comprensión de historias independientemente de su forma de presentación; cuando el acceso es a través de la lectura se habla específicamente de comprensión lectora.

La comprensión narrativa es una habilidad de altísima incidencia en la comprensión lectora. Sin embargo, a pesar de su importancia como predictor, la investigación se ha orientado especialmente a los estudios relacionados con la alfabetización emergente por su impacto en etapas posteriores: conciencia fonológica, reconocimiento de letras y vocabulario (Van y Kleeck, 2008). Y además, su desarrollo tampoco se aborda en forma central en los curriculums de Nivel Inicial, probablemente por la falta de claridad sobre varios aspectos: su naturaleza, su nivel de importancia en la construcción de aprendizajes posteriores, y también por el desconocimiento sobre la forma más adecuada de evaluar su desarrollo. En consecuencia, es imprescindible definir claramente el constructo para que sea

incluido en los diseños de educación preescolar (Snow, Griffin & Burns, 2005), de tal manera que los educadores cuenten con orientaciones específicas sobre las características de su adquisición y con indicadores y criterios precisos de evaluación

La manera tradicional de medir la comprensión de historias en la etapa escolar es a través de preguntas sobre un texto leído o sobre historias relatadas por un adulto. En Nivel Inicial, las propuestas se restringen levemente pero, es posible evaluar la calidad del discurso a través de las respuestas a preguntas literales e inferenciales sobre un estímulo visual (Peterson & McCabe, 2004). El desempeño de los preescolares en la estructuración de una historia coherente a partir de la observación de imágenes con progresión temática sin texto brinda información sobre las habilidades de comprensión.

Como tipo textual específico, el cuento es una herramienta fundamental para promover la comprensión narrativa porque facilita la construcción de un modelo de situación, es decir, una representación cognitiva de acciones, personas o situaciones y hechos. También se puede medir la comprensión narrativa a través del pensamiento hablado de los niños en el momento en que escuchan historias (thinking out loud) y evaluar la elaboración de inferencias on-line (Lynch & Van d. B., 2007).

En Educación Inicial, la comprensión inferencial de un texto narrativo requiere una precisa interacción maestro-alumno. A través de la lectura compartida como estrategia didáctica, la mediación del profesor señala pautas y orienta las interacciones haciendo especial énfasis en la expresión oral de ideas. Los intercambios que se limitan a la repetición de información explícita generan una pobre elaboración de inferencias, en cambio la búsqueda permanente de sentido lleva a la comprensión profunda de las diferentes situaciones. La clase puede convertirse en un espacio de negociación de significados entre profesor y alumnos dependiendo de la frecuencia y el nivel de complejidad de las propuestas que se realicen. El profesor tiene la responsabilidad de tender puentes hacia distintos mundos posibles (Lafranconi, 2011), de ayudar a los niños a “mirar” escenarios cercanos y otros lejanos e inalcanzables a través de diferentes lentes que les servirán para desarrollar el pensamiento narrativo-literario. La

palabra autorizada del profesor, acompañada de una predisposición lectora y un hábito cotidiano de vínculo con el libro, serán un modelo a seguir por los niños en sus primeros años de infancia.

La alta demanda cognitiva del profesor siempre promueve participaciones cognitivas de alto nivel por parte de su alumnos, inclusive en Nivel Inicial. Por otro lado, los preescolares pueden iniciarse en el desarrollo de *habilidades metacognitivas* dado que como futuros lectores expertos deberán y serán conscientes de las estrategias que utilizan para comprender, de lo que han logrado comprender adecuadamente y lo que no, y de la utilidad que tiene en sus vidas lo que han leído comprensivamente.

En la etapa preescolar los niños aprenden “qué significa leer” y la forma en que realiza sus primeras aproximaciones a la lectura influye significativamente en la posterior manera de relacionarse con esta habilidad (Duque-Aristizábal & Vera-Márquez, 2010). Las vivencias del aprendizaje informal deben tenerse en cuenta para comenzar el aprendizaje formal de la lectura. Es importante reconocer estos saberes tácitos más que explícitos para comprender la singularidad del aprendizaje y para formar buenos y habituales lectores.

El niño de Nivel Inicial es un lector diferente al que será cuando las letras sean más que dibujos. Pero ya es un lector porque por él que han circulado historias y narrativas que lo fueron constituyendo y que lo lleva a realizar recorridos que tal vez son insospechados para su maestro. La aparente quietud de un libro en las manos de un preescolar, es una ficción... es puro movimiento que espera que quien lo “lee” le otorgue sentido.

REFERENCIAS

- Abusamra, V., Cartoceti, R. R., & Ferreres, A. (2008). Una perspectiva cognitiva en el estudio de la comprensión de textos. *Psico*, 39(3), 352-361.

- Alloway, T. (2011). A comparison of working memory profiles in children with ADHD and DCD. *Child Neuropsychology: A Journal on Normal and Abnormal Development in Childhood and Adolescence*, 17 (5), 483-94.
- Canet-Juric, L., Urquijo, S., Richard's, M., & Burin, D. (2009). International Journal of Psychological Research. *Predictores cognitivos de niveles de comprensión lectora mediante análisis discriminante*, 2(2), 99-111.
- Carreti, B., Borella, E., Cornoldi, C., & De Berni, R. ((2009). Role of working memory in explaining the performance of individuals with specific comprehension difficulties: A meta-analysis. *Learning and Individual Differences*, 19, 246-251.
- Duque-Aristizábal, C. P., & Vera-Márquez, Á. V. (2010). Exploración de la comprensión inferencial de textos narrativos en niños de preescolar. *Revista Colombiana de Psicología*, 19(1), 21-35.
- Fuster, J. (2008). *The Prefrontal Cortex*. London, England: Elsevier-AC.
- Kendeou, P., Lynch, J. S., Van, d. B., Espin, C. A., White, M. J., & Kremer, K. E. (2005). Developing successful readers: Building early comprehension skills through television viewing and listening. *Early Childhood Education Journal*, 33(2), 91-98.
- Lynch, J. S., & Van, d. B. ((2007). Understanding the glue of narrative structure: Children's on and off-line inferences about character's goals. *Cognitive Development*(22), 323-340.
- Marmolejo-Ramos, F., & Jiménez, A. ((2006). Inferencias, modelos de situación y emociones en textos narrativos. El caso de los niños de preescolar. *Revista intercontinental de psicología y educación*, 8(2), 93 – 138.
- Ordoñez, O. A., & G., B. L. (2000). Habilidades para la comprensión y el razonamiento científico en el niño. Una revisión bibliográfica. En P. Navarro, *Formación de herramientas científicas en el niño pequeño* (págs. 141 -182). Bogotá: Centro de Investigaciones en Psicología, Cognición y Cultura.
- Orozco, B., Puche, R., Millán, R., & Rojas, O. T. (2004). *Inferencia, comprensión de textos narrativos y formación de herramientas científicas en niños invidentes*. Calí: Universidad del Valle.
- Peterson, C., & McCabe, A. (2004). Echoing our parents: Parental influences on children's narration. En P. M. W., & F. B. H., *Family stories and the life course: Across time and generations* (págs. 27-54). N.Y.: Discourse & Society.
- Snow, C. E., Griffin, P., & Burns, M. S. (2005). *Knowledge to support the teaching of reading: Preparing teachers for a changing world*. San Francisco, CA: John Wiley & Sons.

- Strasser, K., & Larraín, A. (2010). La comprensión narrativa en edad preescolar: un instrumento de medición. *Psyche*, 19(1), 75-87.
- Swanson, H., Howard, C., & Sáez, L. (2006). Do different components of working memory underline different subgroups of reading disabilities? *Journal of learning disabilities*(39), 252-269.
- Van, & Kleeck, A. (2008). Psychology in the Schools. *Providing preschool foundations for later reading comprehension: The importance of and ideas for targeting inferencing in storybook-sharing intervention*, 45(7), 627-643.