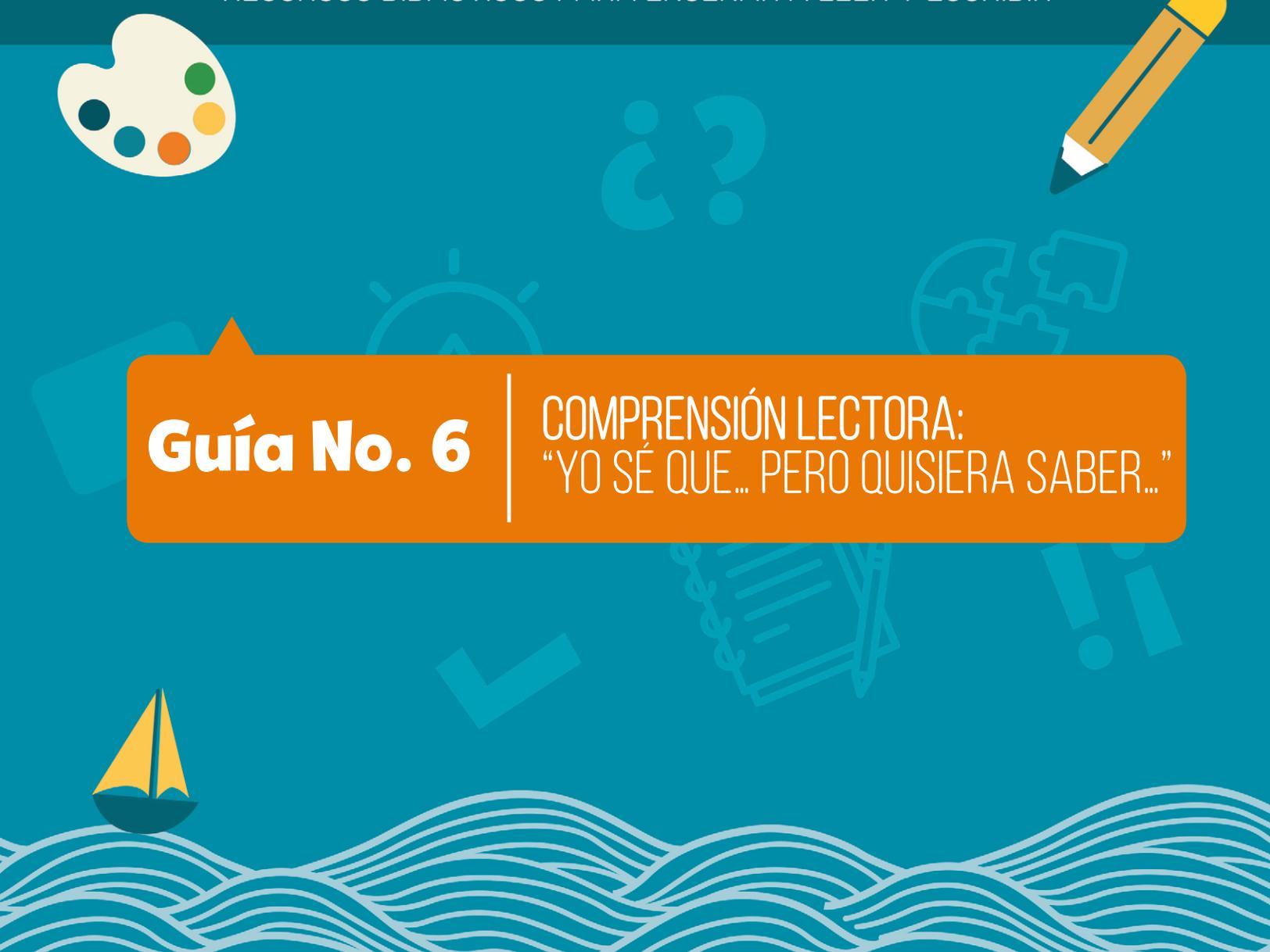




Enseña **LEES**

RECURSOS DIDÁCTICOS PARA ENSEÑAR A LEER Y ESCRIBIR



Guía No. 6

COMPRESIÓN LECTORA:
“YO SÉ QUE... PERO QUISIERA SABER...”



USAID
DEL PUEBLO DE LOS ESTADOS
UNIDOS DE AMÉRICA



Agradecimientos

¡Gracias al equipo multidisciplinario de especialistas que contribuyó al desarrollo de esta guía!

La producción y coordinación general de la serie de recursos pedagógicos EnseñaLEES estuvo a cargo de la Dra. Josefina Vijil, especialista en lectoescritura del Programa de Capacidades LAC Reads (PCLR). La supervisión y revisión general la realizó la Dra. Rebecca Stone, directora del PCLR, con el apoyo en la revisión de Valentina Duque, especialista regional de comunicaciones del PCLR.

Esta guía fue elaborada por Analice Schwartz, Tania Santisteban y Josefina Vijil, revisada por el equipo técnico del PCLR y editada por Gabriela e Irene Selser. Finalmente, gracias a Francisca Aguilar por el diseño e ilustración de la guía.



EnseñaLEES
RECURSOS DIDÁCTICOS PARA ENSEÑAR A LEER Y ESCRIBIR

Guía No. 6

COMPRESIÓN LECTORA:
“YO SÉ QUE... PERO QUISIERA SABER...”

Esta guía es posible gracias al apoyo generoso del pueblo de los Estados Unidos por medio de la Agencia de los Estados Unidos para el Desarrollo Internacional (USAID). El contenido es responsabilidad del American Institutes for Research (AIR) y de Juárez and Associates, y no refleja necesariamente los puntos de vista de USAID ni del Gobierno de los Estados Unidos.



Habilidad: Comprensión lectora

Estrategia: “Yo sé que... pero quisiera saber...”

La comprensión lectora es una de las habilidades fundamentales de la lectoescritura y, al mismo tiempo, una de sus finalidades más importantes. Con el desarrollo de esta habilidad, los y las estudiantes podrán comprender el significado de lo que leen en un texto y disfrutar de la lectura. Además, serán capaces de dar significado a un texto, entender lo que el autor o la autora quiso decir, identificar lo que ya conocen sobre un tema y reconocer lo que les falta por saber y qué otras cosas quisieran aprender.

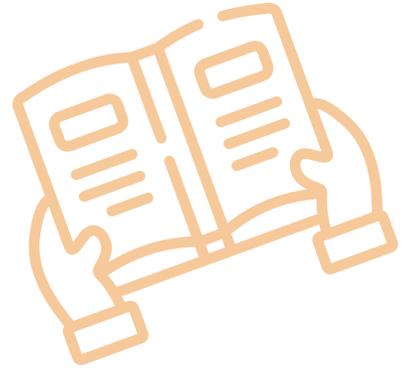
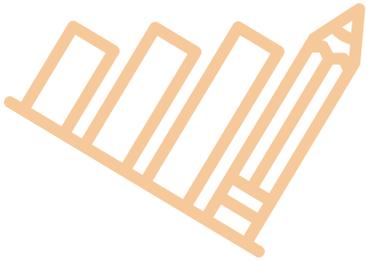
En esta guía se desarrolla como estrategia una rutina de pensamiento llamada “**Yo sé que ... pero quisiera saber ...**” que facilita el aprendizaje de forma independiente, así como el conocer, analizar e interpretar información sobre una variedad de temas, disfrutar de la lectura y experimentar la literatura más profundamente. Se sugiere aplicarla en todos los grados de primaria, modificando la longitud y complejidad de los textos en función de cada grado.



El video vinculado a esta guía muestra cómo aplicar esta estrategia “**Yo sé que ... pero quisiera saber ...**” para promover que los niños y niñas estén conscientes de lo que saben antes de leer un documento y cómo esos conocimientos van cambiando luego de una lectura.

Link video: <https://youtu.be/kajAGOx0IIM>





Generalidades

¿QUÉ ES LA COMPRENSIÓN LECTORA?

La **comprensión lectora** es una de las habilidades fundamentales de la lectoescritura y, al mismo tiempo, una de sus finalidades más importantes.

Con el desarrollo de esta habilidad, los y las estudiantes podrán comprender el significado de lo que leen en un texto y disfrutar de la lectura. Además, serán capaces de dar significado a un texto, entender lo que el autor o la autora quiso decir, identificar lo que ya saben de un tema y reconocer lo que les falta por saber y qué otras cosas quisieran aprender. A la vez, la comprensión lectora les ayudará a reflexionar sobre sus conocimientos y su forma de pensar, lo cual es esencial para progresar en la escuela, tener más oportunidades educativas y desarrollarse como ciudadanos.



El National Early Literacy Panel (NELP, 2008) define la **comprensión lectora** como “el proceso de extraer y construir significado simultáneamente a través de la interacción y la participación con el lenguaje escrito”. En este caso, extraer significado es comprender lo que el autor o la autora del texto escribe de manera explícita o implícitamente. Construir significado se refiere a interpretar lo que el autor o autora dice a partir de los conocimientos y experiencias de la persona que lee el texto.

Desarrollar la **comprensión lectora** es muy importante, no solo porque permite a los niños y niñas mantenerse y progresar en la escuela, aprendiendo lo que es esencial para sus vidas, sino también porque es fundamental para la vida en sociedad y el ejercicio de la ciudadanía, en tanto facilita aprender de forma independiente, conocer e interpretar información sobre una variedad de temas, disfrutar de la lectura y experimentar la literatura más profundamente.

Los y las estudiantes que desde temprana edad comprenden lo que leen tienen acceso a una gama más amplia de textos, conocimientos y oportunidades educativas, lo que hace que la enseñanza de la comprensión lectora desde los primeros grados sea particularmente crítica (Shanahan et al., 2010).



La evidencia indica que comprender es el resultado de aplicar estrategias, y que estas deben ser enseñadas de manera explícita. A partir de diferentes investigaciones, Shanahan et al. (2010) aglutinaron las estrategias con más evidencia de eficacia para promover la comprensión lectora en cinco recomendaciones, que son las siguientes:

1. Enseñar cómo usar estrategias de comprensión lectora.
2. Enseñar a usar la estructura del texto para comprender, aprender y recordar.
3. Guiar a los y las estudiantes a través de una discusión enfocada y de alta calidad sobre el significado del texto.
4. Seleccionar específicamente textos para apoyar el desarrollo de la comprensión.
5. Establecer un contexto atractivo y motivador para enseñar la comprensión lectora.

“Yo sé que...pero quisiera saber...”

En esta guía desarrollamos una estrategia vinculada a la recomendación no. 3 y que trata de ayudar a los y las estudiantes a usar el nivel de razonamiento analítico crítico, emitiendo una opinión o juicio sobre lo que leyó; es decir, criticando y evaluando para argumentar o contraargumentar con base en una pregunta generadora.

La estrategia “Yo sé que... pero quisiera saber...” forma parte del conjunto de “rutinas de pensamiento” propuestas por los investigadores de Visible Thinking del Proyecto Zero (en el Anexo 3 encontrará más información sobre las rutinas de pensamiento). Esta rutina se puede utilizar después de leer una nueva información, al finalizar una unidad de estudio, después de escuchar a un orador o ver una película (Perkins, et al., 1998). Es importante mencionar que esta es una estrategia a usar con textos informativos que no son de ficción. Teniendo en cuenta lo anterior, no se sugiere usar la estrategia con cuentos infantiles, dado que la mayoría pertenecen al género de ficción.



Objetivos

Con el uso de esta estrategia, los niños y niñas serán capaces de:

Identificar lo que ya saben de un tema.

Reflexionar sobre los nuevos aprendizajes a partir de una lectura.

Identificar lo que les falta por conocer o los ámbitos en los que quieren profundizar.

Logran reflexionar sobre su propio pensamiento.



Grados o niveles

A LOS QUE ESTÁ ORIENTADA ESTA ESTRATEGIA:

Todos los grados de primaria desde el primer grado. En función del grado cambia la longitud y complejidad de los textos.



Frecuencia

DE USO DE LA ESTRATEGIA:

Con frecuencia. Siempre que se introducen textos informativos.



¿En qué consiste LA ESTRATEGIA?

- ✓ Esta estrategia tiene por objetivo que los niños y niñas estén conscientes de lo que sabían sobre el tema antes de leer un documento y cómo esos conocimientos cambiaron con la lectura del texto. Para ello se les sugiere que piensen en una idea que tenían inicialmente sobre el tema que se está trabajando, y que identifiquen y expresen cómo sus ideas han cambiado.
- ✓ Para ello, los y las estudiantes escriben en una parte de una hoja la idea previa y en la otra parte el nuevo pensamiento para, posteriormente, redactar la frase: “Antes pensaba que... y ahora pienso...”.
- ✓ Es bueno que los niños y niñas compartan y expliquen los cambios que se han producido en su pensamiento, para que sean conscientes de él y le pongan atención. Inicialmente, pueden ponerlo en común en grupo y más adelante, cuando estén acostumbrados a explicar su forma de pensar, lo pueden compartir en pequeños grupos o parejas.





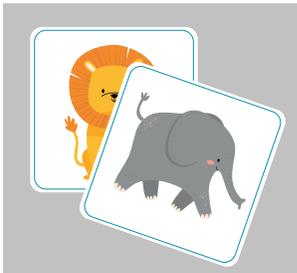
¿Qué recursos necesito?



Lecturas interesantes y adecuadas al nivel de los niños y niñas.



Cuadernos, lápices y hojas de papel.



Láminas de animales, partes de animales, paisajes.



Pega.





Instrucciones

Para el desarrollo de esta estrategia se siguen los siguientes pasos:

1er Paso

Preparación anterior al tiempo de aula:



La o el docente selecciona una lectura del nivel e interés de los niños y niñas. En este caso seleccionamos la lectura “Los animales más grandes del mundo”, que encontrarán a continuación. Estas lecturas pueden estar vinculadas a otras clases o contenidos que los niños y niñas están estudiando.

Los animales más grandes del mundo

Existen animales de muchos tamaños. Se cree que en el pasado hubo animales gigantes. Se han encontrado sus huesos enterrados.

En la actualidad también hay animales muy grandes. Los más grandes que se conocen viven en el mar. Son las ballenas. En particular, la más grande es la ballena azul. Este asombroso animal llega a medir hasta 32 metros. Eso es como el largo de tres buses.

El animal **terrestre** más grande es el elefante africano. Este inmenso animal puede alcanzar un largo de siete metros. Esto es casi el largo de un salón de clases.

Hay animales que viven tanto en la **tierra** como en el **agua**. Entre estos, el más grande es una serpiente. Se llama anaconda. Puede alcanzar los diez metros de largo.

Hay otros animales **marinos y terrestres** que son muy grandes. Por ejemplo: el tiburón blanco y el calamar gigante. También, la jirafa, el oso polar y el cocodrilo.



(Gobierno de Guatemala. Ministerio de Educación. (2020). Mi libro de lecturas para 2° grado. Guatemala: Ministerio de Educación.

Disponible en <https://mirecursoeducativo.com/wp-content/uploads/2020/08/Libro-completo-Mis-lecturas-segundo-prim-comprimido.pdf>

2^{do} Paso

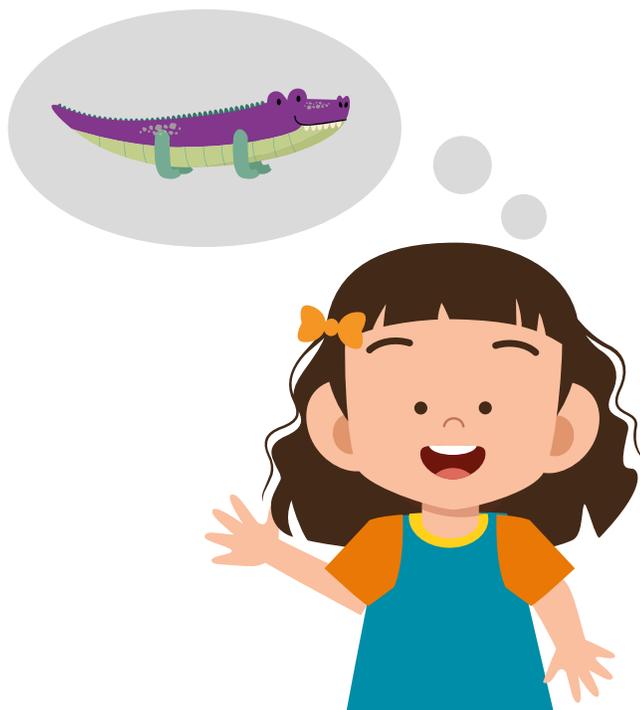
En el momento del aula:

La o el docente explica y modela el ejercicio (Yo hago):



1. Antes de comenzar la lectura, la o el docente prepara al grupo, explicando a los niños y niñas que el propósito de esta rutina es ayudarles a reflexionar sobre su pensamiento acerca del tema, en este caso los animales más grandes del mundo, e identificar cómo sus ideas se han desarrollado a lo largo del tiempo.
2. Luego lee en voz alta el texto. Es importante verificar la comprensión del vocabulario por parte del grupo.
3. Luego de haber realizado la lectura, la o el docente trata de hacer reflexionar individualmente a los niños y niñas, diciéndoles lo siguiente:

“Antes de leer este texto todos ustedes tenían ideas iniciales acerca de los animales más grandes del mundo, como por ejemplo cuáles eran esos animales, dónde vivían, a qué se parecen, qué comían, etcétera. Ahora, les pido que se tomen un minuto para regresar mentalmente, piensen en el comienzo y recuerden qué tipo de ideas tenían en ese momento”.



**La o el docente y sus estudiantes practican juntos (Nosotros hacemos):**

1. Luego, se les pide a los y las estudiantes que escriban en sus cuadernos el título de la lectura, es decir, “Los animales más grandes del mundo”, y a continuación que escriban brevemente lo que pensaban antes de la lectura acerca de los animales más grandes del mundo, empezando con las palabras: ‘Antes pensaba...’. Si los niños y niñas aún no escriben lo suficiente, se les pide que escriban solo pequeñas frases y completen lo que saben sobre los animales más grandes con dibujos, o pegando figuras y láminas para completar sus ideas.
2. Después de que escriban sus ideas, se les dice:
“Ahora quiero que piensen si sus ideas han cambiado después de la lectura que hicimos en clase”.
3. La o el docente les pide que escriban en sus cuadernos unas cuantas líneas que capten lo que ahora saben, y que al hacerlo inicien con la frase: “Ahora pienso...”. De igual manera, si los niños y niñas aún no escriben lo suficiente, se les pide que escriban solo pequeñas frases y completen lo nuevo que saben sobre los animales más grandes con dibujos, o pegando figuras y láminas para completar sus ideas.





1. Una vez que todos los niños y niñas escribieron, la o el docente les pide que compartan sus escritos y que les expliquen a sus compañeros los cambios que notaron, es decir, lo que sabían antes de la lectura y cómo eso que sabían cambió gracias a la lectura. Por ejemplo, se espera que los niños y niñas puedan compartir ideas como esta:

“Con el texto leído aprendí que las ballenas azules son las más grandes del mundo, y sabía que las ballenas son cetáceos y tienen la característica de salir del agua para respirar”.

2. Después de que todos compartieron, se les debe dar un espacio para que dialoguen sobre las dudas que les surgieron de la lectura o del intercambio con sus compañeros. De esta manera, se abre un momento en donde los niños y niñas expresan y discuten.

3. En caso de que haya algo que interese a todo el grupo, por ejemplo:
“¿Es de verdad azul la ballena?” y para ser tan grande, “¿cada cuánto come o qué es lo que come?”

Se puede buscar otra lectura o iniciar una investigación para darle respuesta.

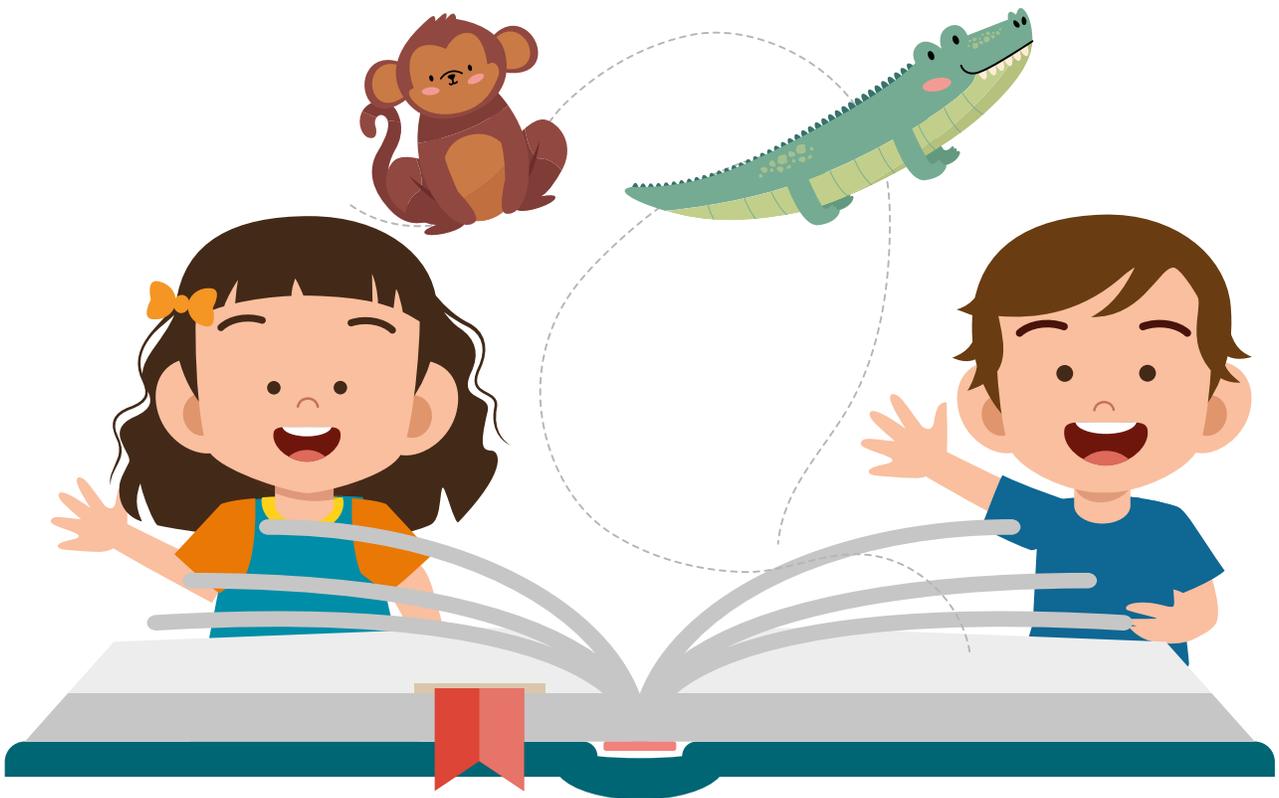


→ Consejo para la o el docente:

Cuando comience a usar esta rutina vale la pena hacer participar a todo el grupo, para que pueda sondear el pensamiento de sus estudiantes e impulsarlos a dar explicaciones. Esto también sirve de modelo para quienes tienen dificultades.

Una vez que los niños y niñas se acostumbran a explicar su pensamiento, en futuras lecturas o clases se les puede indicar que compartan en pequeños grupos o en parejas, antes de pedir la respuesta de todo el grupo.

Muestre verdadera curiosidad acerca de cómo el pensamiento de sus estudiantes ha crecido, se ha profundizado o ha cambiado como resultado de los esfuerzos en el aula, para que los niños y niñas se sientan en la libertad de explorar en su propio pensamiento.





Consejos PARA VERIFICAR APRENDIZAJES

Los aprendizajes se van verificando durante los intercambios. Es importante identificar si después de la lectura los niños y niñas:

Identifican lo que ya sabían del tema de forma clara.	
Identifican claramente lo que no sabían y lograron aprender con la lectura.	
Se acostumbran a evaluar y cuestionar qué cosas no han quedado claras luego de la lectura para buscar información y clarificar dudas.	
Poco a poco se acostumbran a reflexionar sobre su propio pensamiento: lo que ya saben, lo nuevo que aprenden, lo que les falta por saber.	



Comprensión Lectora

ANEXO 1.

DESCRIPCIÓN DE LA HABILIDAD DE COMPRENSIÓN LECTORA

La comprensión lectora es la capacidad de entender el texto que se está leyendo y, por lo tanto, es el objetivo final de la lectura (UNESCO, 2020). Todas las otras habilidades de la lectoescritura inicial contribuyen a este objetivo.

Existe una diferencia significativa entre leer un texto y comprenderlo. Se pueden decodificar con exactitud las palabras, e incluso leer con fluidez, sin comprender lo que esas palabras significan individualmente. Sin embargo, si un niño o una niña lee palabras pero no entiende lo que está leyendo, no está leyendo de verdad.



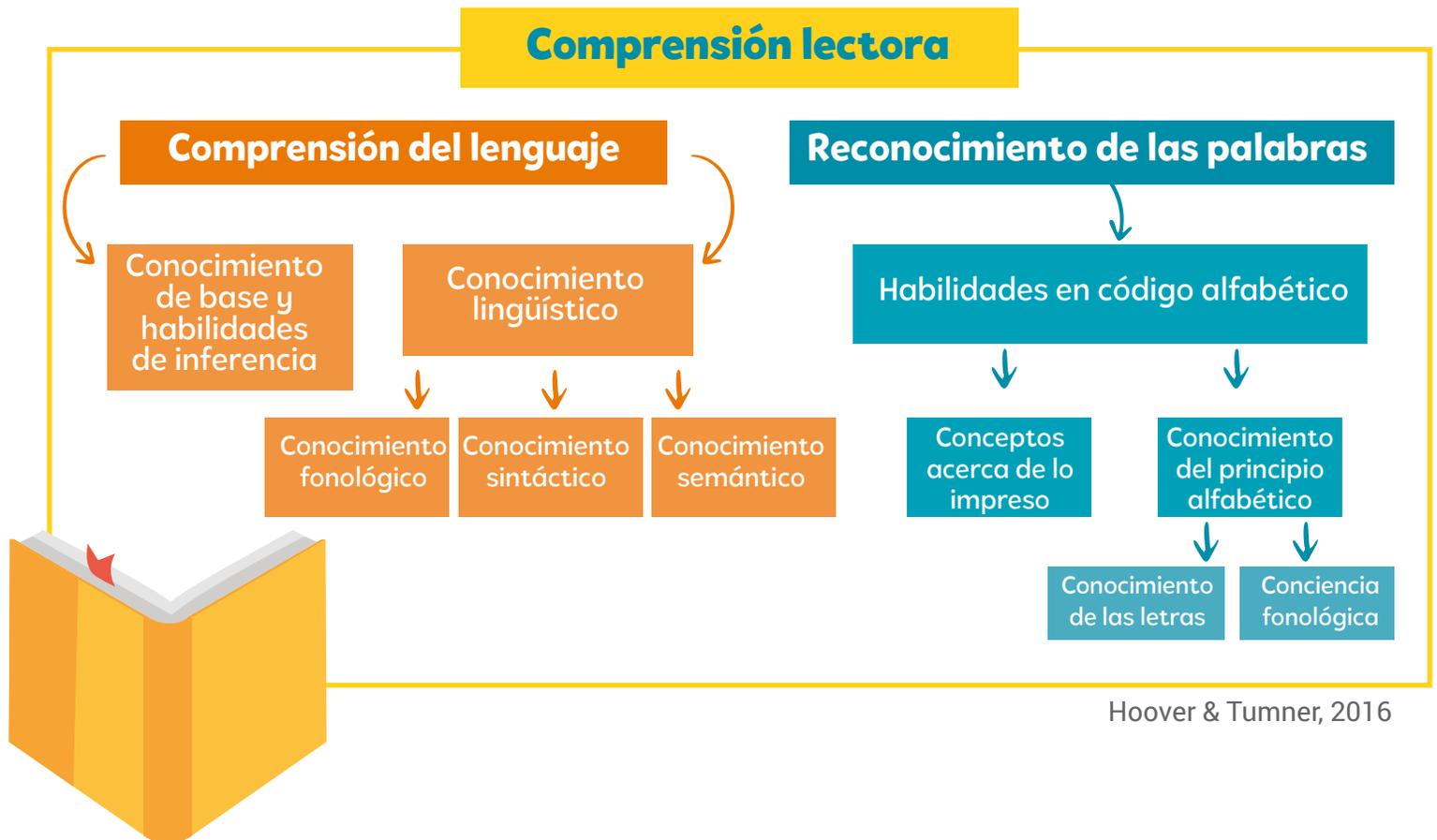
El conocimiento y las habilidades requeridas para comprender un texto incluyen la comprensión de las diferentes formas en que el texto puede ser estructurado, y la capacidad de utilizar un repertorio de estrategias cognitivas. Los elementos más importantes para una buena comprensión lectora son el conocimiento previo acerca del tema sobre el que está leyendo, la comprensión del vocabulario, y el conocimiento y uso de estrategias para pensar críticamente (Reading Rockets, 2021a). Esas habilidades se aprenden y desarrollan día con día durante muchos años, y son esenciales para permitir al estudiantado participar en una lectura atenta y una comprensión lectora profunda y reflexiva (Reading Rockets, 2021).

La comprensión lectora es una habilidad compleja. Se han propuesto varios modelos y teorías para explicar su desarrollo y la instrucción apropiada para enseñarla (McNamara & Magliano, 2009; Perfetti & Stafura, 2014), entre ellos el Simple View of Reading (SVR) o Modelo simple de lectura (Gough, Hoover & Peterson, 1996).

El SVR sugiere que la comprensión lectora es el resultado de la interacción entre dos componentes: la decodificación y la comprensión del lenguaje. El modelo se basa en que tanto la decodificación como la comprensión del lenguaje son absolutamente necesarias para que un texto pueda ser comprendido, pero no son suficientes de manera independiente. Se requiere de la interrelación entre ambas, puesto que un niño o una niña puede tener una lectura fluida y automática, pero esto

no es suficiente para que comprenda un texto. Es necesario que tenga también una comprensión del lenguaje (por ejemplo, un vocabulario adecuado, un conocimiento del orden de las palabras, de las estructuras gramaticales, etcétera). De igual forma, si el niño o la niña tiene un dominio del lenguaje, pero no identifica letras ni palabras, entonces tampoco podrá comprender un texto escrito.

La comprensión lectora, la comprensión del lenguaje y el reconocimiento de palabras (o decodificación) son los Fundamentos Cognitivos de la Lectura, que ha dado lugar al Marco de Bases Cognitivas para la Lectura (CFRF) (por Hoover y Tunner, 2016), basado en la Concepción Simple de la Lectura, que incluye las siguientes habilidades:



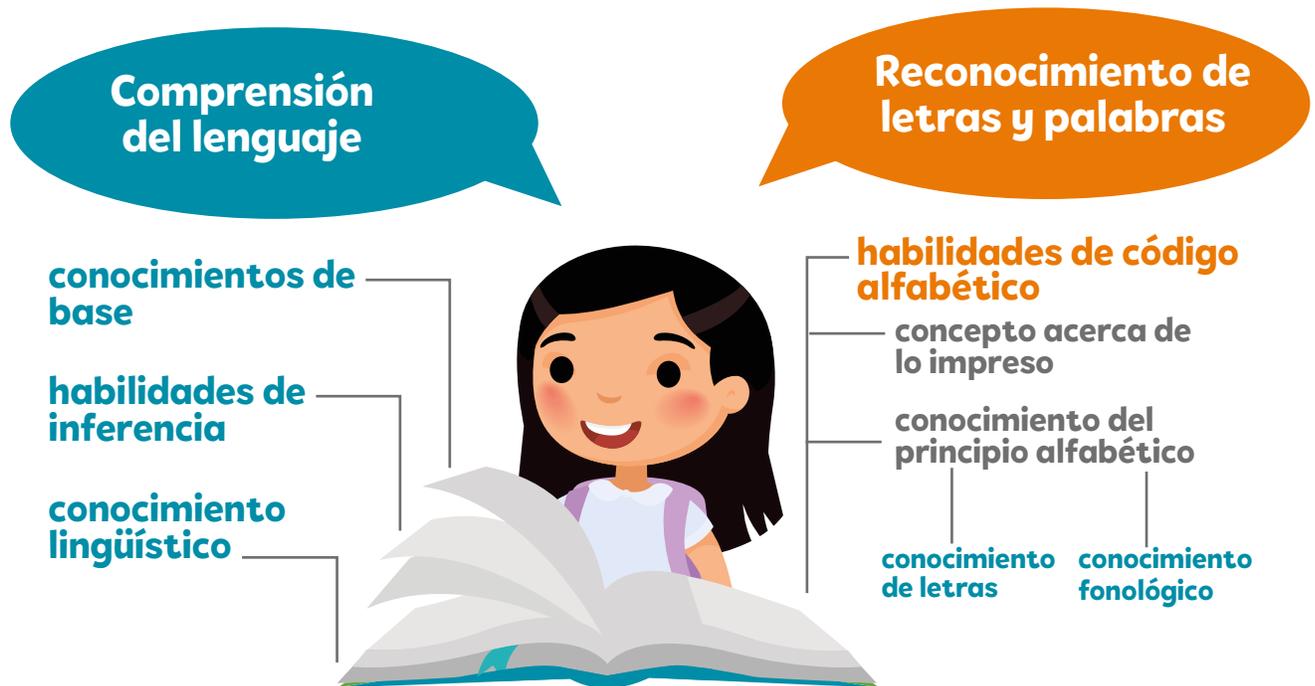
El SVR está representado en la parte superior de la ilustración, mostrando que la comprensión lectora está construida sobre dos habilidades subyacentes: la comprensión del lenguaje y el reconocimiento de palabras (o decodificación).

Todas las habilidades inferiores, estructuradas en dos partes, son las bases cognitivas de la adquisición de la lectura, es decir, las habilidades más explícitas que los niños y niñas deben adquirir para ser buenos y hábiles lectores.

La comprensión del lenguaje se basa en dos componentes: los *conocimientos de base* y *habilidades de inferencia*, es decir lo que el niño y la niña sabe y lo que puede inferir de lo que sabe; y el *conocimiento lingüístico* o de la estructura del lenguaje, que define las relaciones sonido-sentido (escuchar) y significado-soundo (hablar) que el lenguaje facilita. En este nivel se encuentran el conocimiento fonológico (o de la estructura de los sonidos), sintáctico (reglas del lenguaje que especifican cómo combinar diferentes clases de palabras para formar oraciones, es decir lo referido a la gramática) y semántico (que trata de los componentes del significado del lenguaje; por ejemplo, morfemas, como “pre” en la palabra “prelectura” y en los niveles superiores, los significados de las palabras mismas o del vocabulario).

El reconocimiento de letras y palabras se basa en las *habilidades en código alfabético*, es decir la conexión entre ortografía, fonología y significado. Esta habilidad se basa a su vez en otras dos: el *concepto acerca de lo impreso*, es decir el conocimiento básico sobre cómo funciona la impresión (el texto impreso tiene significados particulares como la correspondencia entre palabras escritas y habladas, direccionalidad, etc.) y el *conocimiento del principio alfabético*, que trata de la existencia de una relación sistemática y predecible entre las unidades de impresión y las de lenguaje. Esto implica el *conocimiento de las letras*, o la capacidad de reconocer y manipular los grafemas o letras del alfabeto, y el *conocimiento fonológico*, que es la capacidad de reconocer y manipular conscientemente las unidades fonémicas que subyacen en las palabras habladas.

Hay investigaciones sustanciales que indican que los componentes cognitivos representados en la CFRA son esenciales, pero existe una investigación limitada sobre cuánto de una habilidad es necesaria antes de pasar a otra.



Niveles de comprensión lectora

Existen diferentes niveles de comprensión que deben ser promovidos en la enseñanza. Según Van Dijk, T. y Kintsch, W. (1983) estos niveles son:



Nivel literal: hace referencia a la comprensión de las ideas y la información explícitamente propuestas en el texto. Se trata de un nivel de lectura elemental, en el cual el lector o lectora es capaz de seguir paso a paso el desarrollo del texto identificando el lugar, el tiempo, los personajes y los hechos si se trata de un relato, o el tema central y las ideas principales, en caso de un texto expositivo.



Nivel inferencial: se trata de un nivel de entendimiento que va más allá de lo que aparece dicho en forma explícita en el texto, pero que solamente se puede inferir a partir de lo que el texto dice. Todo texto dice algo explícitamente. A partir de lo que dice se pueden entender algunas ideas que, aunque no aparezcan de esta manera en él, se pueden deducir o inferir con base en lo que sí aparece (Centro de Excelencia para la Capacitación de Maestros, 2015).

En el nivel inferencial de comprensión, el lector o lectora tiene que poder explicar los supuestos sobre los que el texto está estructurado. En este nivel, el lector o lectora elabora sus propias conclusiones relacionando lo leído con sus saberes previos, formulando hipótesis e ideas que no están explícitas en el texto.

Trabajando en este nivel, buscaremos que nuestros estudiantes sean capaces de: hacer predicciones, reconocer relaciones de causa-efecto, sacar conclusiones, comparar y contrastar, reconocer el significado de palabras o expresiones, determinar emociones de los personajes y reconocer detalles importantes del texto.



Nivel valorativo-crítico: se trata del nivel de comprensión relacionado con los juicios que se forma el lector o lectora, a partir de la comprensión literal e inferencial que tiene de un texto. La lectura crítica es una especie de evaluación que la o el lector hace a partir de su propia formación, conocimientos y valores.



RESUMEN DE LO QUE LA EVIDENCIA DICE ACERCA DE ESTA HABILIDAD Y LA EFECTIVIDAD DE LAS ESTRATEGIAS PARA PROMOVERLA

La lectura es una competencia compleja que resulta de la puesta en práctica de manera simultánea de diferentes habilidades, desde el reconocimiento de letras individuales y sus sonidos asociados, hasta la decodificación de palabras y textos completos. La comprensión lectora requiere de todas estas habilidades. Por ejemplo, los y las estudiantes que pueden entender textos complejos también suelen tener vocabularios avanzados (Beck, Perfetti & McKeown, 1982). Como destaca el Simple View of Reading, la habilidad para decodificar las palabras —es decir, para reconocer con fluidez (velocidad y precisión) los sonidos de las letras que las forman— también está relacionada con la habilidad para comprender un texto (Gough, Hoover & Peterson, 1996). Existe una variedad de estrategias para desarrollar cada una de las habilidades.

Además de desarrollar cada una de las habilidades de la lectoescritura, hay ciertos aspectos de la comprensión lectora que se pueden desplegar para promoverla. La evidencia destaca que hay por lo menos tres elementos principales:

1. **Conocimiento previo.**

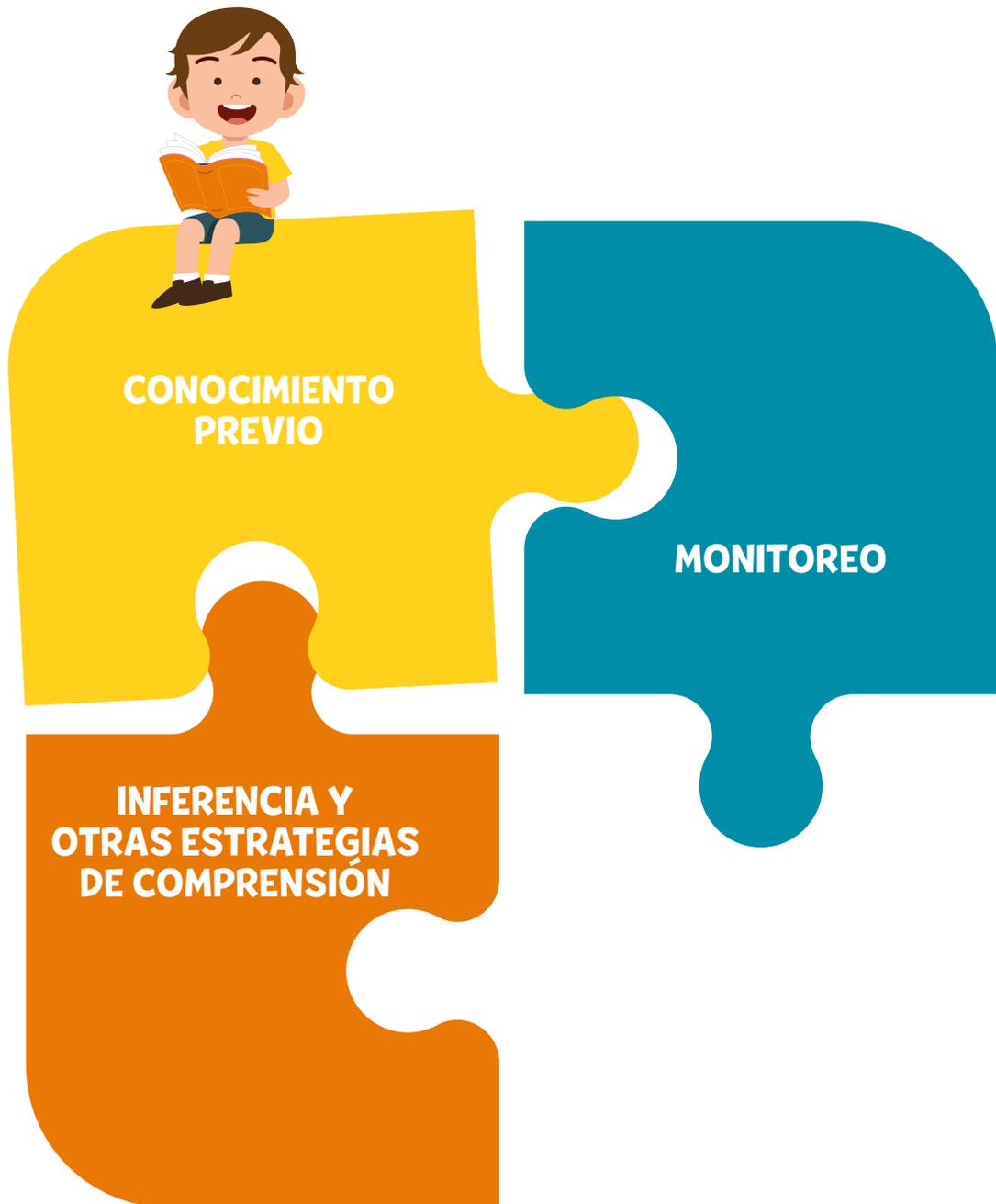
La comprensión lectora está directamente vinculada a los conocimientos previos que tiene un lector o lectora. Quienes poseen un conocimiento previo alto sobre varios temas, también suelen entender mejor los textos complejos que un lector o lectora que tiene poco conocimiento previo (Anderson & Pearson, 1984). Al leer un texto nuevo, el lector o lectora activa su conocimiento previo y lo relaciona con lo que es nuevo para comprender un texto. La manera principal para desarrollar este elemento es a través de la lectura extensiva de textos ricos en información y alta calidad. Por eso es tan importante motivar a los niños y niñas a leer con mucha frecuencia.

2. **Inferencia y otras estrategias de comprensión.**

La habilidad de sacar conclusiones en textos nuevos es un elemento esencial de la comprensión lectora (Kintsch, 1988). Las estrategias efectivas para enseñar la inferencia incluyen el uso del conocimiento previo, organizadores gráficos (como los que aparecen en la siguiente parte de los anexos) y pistas en el texto (Elbro & Buch-Iversen, 2013). Otras estrategias de comprensión, como generar preguntas sobre ideas en un texto, construir imágenes mentales, resumir y analizar están igualmente relacionadas con la habilidad de comprender un texto (Pearson & Dole, 1987). Las y los docentes pueden modelar estas estrategias, practicar con sus estudiantes y promover su uso en la lectura independiente y en grupo.

3. Monitoreo.

El monitoreo o reflexión del entendimiento de un texto está vinculado a la comprensión lectora. Los niños y niñas que tienen dificultades para entender textos demuestran inhabilidades para monitorear su comprensión (Isakson & Miller, 1976). Si un buen lector o lectora sabe que no entiende un texto, vuelve a leerlo con mayor esfuerzo. Las y los docentes pueden enseñar el monitoreo de la comprensión a través de preguntas de reflexión como: “¿Lo que estoy leyendo tiene sentido?”.



ANEXO 3.

OTRAS ESTRATEGIAS QUE SE PUEDEN USAR PARA DESARROLLAR ESTA HABILIDAD

Existe un conjunto de estrategias que la evidencia ha demostrado son exitosas para enseñar la comprensión lectora entre los niños y niñas más pequeños. Incluimos a continuación los enlaces a sitios donde estas se pueden encontrar, y reproducimos en este texto algunas que nos parecen especialmente interesantes. Esperamos les sean de utilidad.

Enlaces a sitios donde se pueden encontrar estrategias interesantes

El Texas Education Agency (2002) provee una guía de recomendaciones y estrategias para la instrucción de la comprensión. Sugiere que la instrucción de estrategias de promover la comprensión lectora pueden estar organizadas en tres partes: antes, durante y después de leer.

Antes de leer:

Antes de leer, la o el docente puede:

- Motivar a sus estudiantes a través de actividades que puedan aumentar su interés. Discusiones sobre libros, lecturas dramáticas o exhibiciones de arte relacionadas con el texto hacen que el texto sea relevante para ellos y ellas de alguna manera.
- Activar en el estudiantado el conocimiento previo que poseen sobre el contenido del nuevo texto, discutiendo lo que los y las estudiantes leerán.

Con la ayuda de la o el docente, sus estudiantes pueden:

- Establecer un propósito para la lectura.
- Identificar y discutir palabras, frases y conceptos difíciles en el texto.
- Obtener una vista previa del texto (examinando el título, las ilustraciones y las partes más complejas de la estructura del texto) para hacer predicciones sobre su contenido.
- Pensar, hablar y escribir sobre el tema del texto.



Durante la lectura:

Durante la lectura, la o el docente puede:

- Recordar a los y las estudiantes que utilicen estrategias de comprensión mientras leen y que monitoreen su comprensión.
- Hacer preguntas que los mantengan encaminados, atendiendo las ideas principales y los puntos importantes del texto.
- Enfocar la atención en las partes de un texto donde se requiera que hagan inferencias.
- Pedir a sus estudiantes que resuman las secciones o los eventos clave.
- Motivarlos a regresar a cualquier predicción que hayan hecho antes de leer.

Con la ayuda de la o el docente, los y las estudiantes pueden:

- Determinar y resumir ideas importantes y detalles de apoyo.
- Hacer conexiones entre ideas importantes en el texto.
- Integrar nuevas ideas con conocimientos previos existentes.
- Hacerse preguntas sobre el texto.
- Secuenciar eventos e ideas en el texto.
- Ofrecer interpretaciones y respuestas al texto.
- Verificar la comprensión resumiendo lo importante, o bien las oraciones y párrafos difíciles.
- Visualizar personajes, escenarios o eventos en un texto.



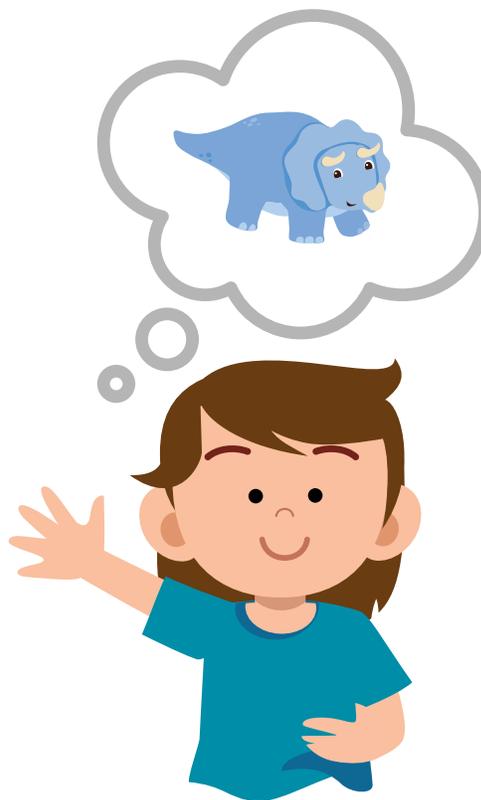
Después de la lectura:

Después de leer, la o el docente puede:

- Guiar la discusión de la lectura.
- Pedir a los y las estudiantes que recuerden y cuenten con sus propias palabras partes importantes del texto.
- Ofrecerles oportunidades para responder a la lectura en varias formas, incluso a través de la escritura, el teatro, la música, el teatro de lectores, videos o debate.

Los y las estudiantes, con la ayuda de la o el docente, pueden:

- Evaluar y discutir las ideas encontradas en el texto.
- Aplicar y extender estas ideas a otros textos y situaciones de la vida real.
- Resumir lo leído volviendo a contar las ideas principales.
- Discutir ideas para lecturas adicionales



Motivación para leer:

Como se ha mencionado, el conocimiento previo es un componente vital para comprender una variedad de textos. Las prácticas de instrucción para promover la motivación del estudiantado para leer ampliamente incluyen (Texas Education Agency, 2002):

- Brindar oportunidades diarias para que los y las estudiantes lean, tanto los textos que ellos mismos seleccionan, como aquellos recomendados por docentes y las y los compañeros.
- Brindar frecuentes oportunidades, tanto al estudiantado como a docentes, a fin de mantener discusiones sobre lo que los y las estudiantes están leyendo.
- Organizar grupos de aprendizaje cooperativo donde los y las estudiantes puedan debatir lo que leen.
- Animarlos a leer para aprender sobre un concepto o tema que sea significativo para ellos o ellas.
- Involucrarlos en actividades relacionadas con la lectura.
- Estimularlos para que lean de forma independiente.
- Dar oportunidades para que los y las estudiantes elijan textos que reflejen diferentes géneros y niveles de lectura.



Organizadores gráficos:

Los organizadores gráficos son una herramienta para ayudar a los y las estudiantes a enfocarse en la reescritura del texto; dotarlos de un instrumento para analizar y demostrar relaciones en un texto, y ayudarlos a escribir resúmenes.

Tipos de organizadores gráficos (Reading Rockets, 2021a):

Diagrama de Venn

[ver ejemplo](#)

Comparar y diferenciar dos fuentes de información.

Cadena de eventos o cronología

[ver ejemplo](#)

Una secuencia de eventos en un texto. Por ejemplo, enlistar los pasos para cepillarse los dientes o los eventos en un cuento.

Mapas de cuento

[ver ejemplo](#)

Diagramar la estructura de un texto narrativo. Por ejemplo, identificar el inicio, el medio y el final de un cuento, o definir elementos como protagonistas, eventos, problemas y soluciones.

Mapas conceptuales

[ver ejemplo](#)

Apoya la comprensión de conceptos desconocidos. Organiza la información y crea vínculos entre ideas.

Causa y efecto

[ver ejemplo](#)

Demuestra relaciones causales entre eventos o información en el texto.

K-W-L (Lo que sé - Lo que quiero aprender - Lo que aprendí, por sus siglas en inglés):

el propósito de K-W-L es ayudar a los y las estudiantes a convertirse en buenos lectores y apoyarlos para que puedan activar su conocimiento previo e identificar el propósito para leer. Proveemos a continuación la estructura para este diagrama.

Lo que sé	Lo quiero aprender	Lo que aprendí
Los y las estudiantes discuten lo que ya saben sobre un tema en el texto que van a leer. La o el docente les pide que hagan una lista de ideas y conceptos relacionados con el tema, a fin de que los organicen.	Los y las estudiantes discuten lo que quieren aprender para hacerlo a través de la lectura. Escriben preguntas específicas que piensan pueden ser respondidas por el texto.	Después de leer el texto, los y las estudiantes discuten lo que han aprendido.

ANEXO 4.

CONSEJOS PARA PADRES Y MADRES

El programa **Reading Rockets** (2021b) da varios consejos para padres y madres, a fin de apoyar el desarrollo de la comprensión lectora en casa. La o el docente puede recomendarles lo siguiente:

- ✓ Tenga una conversación y discuta lo que su hijo o hija ha leído. Pregúntele sobre el texto y ayúdele a relacionar los eventos con experiencias que ha tenido en su propia vida. Por ejemplo, le puede preguntar: “¿Por qué el o la protagonista hizo eso?”, “¿cómo crees que se sintió en ese momento?”, “¿qué podemos aprender del texto?”.
- ✓ Ayude a su hija o hijo a establecer conexiones entre lo que lee y las experiencias similares que ha tenido, las que haya visto en una película o haya leído en otro texto.
- ✓ Ayude a su hija o hijo a revisar y monitorear su comprensión. Le puede preguntar: “¿Has entendido lo que acabas de leer?”. Si no lo ha entendido, móvelo para que vuelva a leer el texto.
- ✓ Discuta el significado de las palabras que aparecen en el texto que su hijo o hija no conocía antes.
- ✓ Lea un texto largo en partes cortas, asegurándose de que su hijo o hija comprenda cada paso en el camino.
- ✓ Discuta lo que él o ella ha aprendido al leer un texto informativo, así como un texto sobre la ciencia.

Colorín Colorado, una iniciativa de recursos multimedia para estudiantes de idioma inglés en Estados Unidos, también provee guías de consejos para padres y madres de familia, con el objetivo de motivar a sus hijos e hijas a leer:

 [Consejos para padres de niños y niñas de primer grado](#)

 [Consejo para padres de niños y niñas de segundo grado](#)

 [Consejo para padres de niños y niñas de tercer grado](#)

Referencias bibliográficas

- Anderson, R. C. & Pearson, P. D. (1984). A schema-theoretic view of basic processes in reading. In P.D. Pearson, R. Barr, M.L. Kamil & P. Mosenthal (Eds.), *Handbook of reading research*. White Plains, NY: Longman.
- August, D., McCardle, P. & Shanahan, T. (2014). Developing Literacy in English Language Learners: Findings from a Review of the Experimental Research. *School Psychology Review* 43(4):490-498.
- Beck, I. L., Perfetti, C. A. & McKeown, M. G. (1982). Effects of long term vocabulary instruction on lexical access and reading comprehension. *Journal of Educational Psychology*, 74, 506-521.
- Benson, C. & Kosonen, K. (Eds.) (2013). *Language issues in comparative education: Inclusive teaching and learning in non-dominant languages and cultures*. Rotterdam: Sense Publishers.
- Brown, R., Pressley, M., Van Meter, P. & Schuder, T. (1995). A quasi-experimental validation of transactional strategies instruction with previously low-achieving, second-grade readers. Reading Research Report no. 33. Athens, GA: National Reading Research Center.
- Centro de Excelencia para la Capacitación de Maestros. (2015). *Comprensión lectora. Módulo de capacitación para docentes*. Lima: Universidad Peruana Cayetano Heredia. Universidad NUR. Universidad Andina Simón Bolívar. CECM. USAID.
- Elbro, C., Buch-Iversen, I. (2013). Activation of background knowledge for inference making: Effects on reading comprehension. *Scientific Studies of Reading*, 17, 435-452. doi:[10.1080/10888438.2013.774005](https://doi.org/10.1080/10888438.2013.774005)
- Gough, P. B., Hoover, W. A. & Peterson, C.L. (1996). Some observations on a simple view of reading. In C. Cornoldi & J. Oakhill (Eds.), *Reading comprehension difficulties* (pp. 1-13). Mahwah, NJ: Erlbaum.
- Graves, M. F. (2000). A vocabulary program to complement and bolster a middle-grade comprehension program. In B. M. Taylor, M. F. Graves & P. Van Den Broek (Eds.), *Reading for meaning: Fostering comprehension in the middle grades*, NY: Teachers College Press.
- Isakson, R. L. & Miller, J. W. (1976). Sensitivity to syntactic and semantic cues in good and poor comprehenders. *Journal of Educational Psychology*, 68, 787-792.
- Kim, Y.-S. G., Boyle, H. N., Zuilkowski, S. S. & Nakamura, P. (2016). *Landscape Report on Early Grade Literacy*. Washington, D.C.: USAID.
- Kintsch, W. (1988). The role of knowledge in discourse comprehension: A construction-integration model. *Psychological Review*, 95, 163-182.
- National Early Literacy Panel. (2008). *Developing early literacy: Report of the National Early Literacy Panel*. Washington, DC: National Institute for Literacy. <https://lincs.ed.gov/publications/pdf/NELPReport09.pdf>
- Pearson, P.D., Dole, J. A. (1987). Explicit comprehension instruction: A review of research and a new conceptualization of instruction. *The Elementary School Journal*, 88, 151-165. doi:[10.1086/461530](https://doi.org/10.1086/461530)
- Perkins, D., Tishman, S., Jay, E. (1998). *Un aula para pensar: Aprender y enseñar en una cultura del pensamiento*. Buenos Aires. Aique.
- Reading Rockets. (2021a). Comprehension: in practice. Reading 101. A guide to teach reading and writing. <https://www.readingrockets.org/teaching/reading101-course/modules/comprehension/comprehension-practice>

- Reading Rockets. (2021b). Comprehension. <https://www.readingrockets.org/helping/target/comprehension>
- Rirchhart, R. (2002). *Intellectual Character. What It Is, Why It Matters and How to Get It*. San Francisco. Jossey Bass.
- Rirchhart, R. et al. (2006). Thinking Routines. Establishing Patterns of Thinking in the Classroom. Paper prepared for the AERA Conference.
- Rirchhart, R., Church, M., Morrison, K. (2014). *Hacer visible el pensamiento*. Buenos Aires. Paidós.
- Shanahan, T., Callison, K., Carriere, C., Duke, N. K., Pearson, P. D., Schatschneider, C. & Torgesen, J. (2010). *Improving reading comprehension in kindergarten through 3rd grade: A practice guide* (NCEE 2010-4038). Washington, DC: National Center for Education Evaluation and Regional Assistance, Institute of Education Sciences, U.S. Department of Education. Retrieved from whatworks.ed.gov/publications/practiceguides.
- Texas Education Agency. (2002). Comprehension Instruction: 2002 Online Revised Edition. https://www.esc15.net/cms/lib/TX07001386/Centricity/Domain/14/Paraprofessional/TRI-Comprehension_Instr.pdf
- UNESCO. (2020). Teacher's Guide on Early Grade Reading Instruction. Ethiopia: UNESCO – IICBA.
- Van Dijk, T. A. & Kintsch, W. (1983). *Strategies of Discourse Comprehension*. New York: Academic Press.

Enseña **LEES**

RECURSOS DIDÁCTICOS PARA ENSEÑAR A LEER Y ESCRIBIR



USAID
DEL PUEBLO DE LOS ESTADOS
UNIDOS DE AMÉRICA

