

La lectura interactiva en el desarrollo de las habilidades de comprensión de lectura y de expresión escrita

NAYIBE TABASH BLANCO
Escuela de Formación Docente
Universidad de Costa Rica

Resumen

La lectura interactiva es una propuesta para fortalecer la enseñanza de la comprensión de lectura y la expresión escrita en la educación primaria costarricense. El presente artículo surge de la necesidad de cambiar la perspectiva que se tiene en torno a la lectura y la escritura, así como variar las metodologías de enseñanza tradicionales que las contemplan como procesos independientes, que no estimulan ni preparan al niño o la niña para que logren con éxito leer, comprender y escribir. La lectura interactiva se plantea como un modelo, considerado el más apto para conformar dicha problemática, en aras de promover una educación de calidad que permita el desarrollo de las competencias lingüísticas de la población estudiantil.

Palabras claves: lectura interactiva, comprensión de lectura, expresión escrita, competencias lingüísticas, educación

Abstract

Interactive Reading is a proposal to reinforce teaching in terms of reading comprehension and written expression in Costa Rican primary education. This article proposes to change the perspective of reading and writing and to modify the traditional teaching methodologies that neither motivate nor prepare the child to achieve success in the skills of reading comprehension and writing. Interactive Reading is then a model that can be used to confront this problem and to promote a type of education that develops the students' linguistic competences.

Key words: interactive reading, reading comprehension, writing expression, linguistic competences, education

1. Justificación

La expresión escrita y la comprensión de lectura tienen un papel fundamental en el desarrollo humano, ya que permiten que el individuo logre resolver con éxito sus situaciones cotidianas, así como la resolución de conflictos y el alcance de la autonomía intelectual. Por lo tanto, es imprescindible tomar en cuenta que la escritura trasciende la simple reproducción de trazos, ya que es un proceso complejo que requiere práctica, entrenamiento y profundización, así como un ordenamiento conceptual. Por consiguiente, el docente debe tener claro que la adquisición de la escritura no se basa sólo en su práctica, sino como afirma Camps (citado por Murillo, 2006: 10), “escribir es necesario para aprender a escribir, pero no es suficiente. Leer y escribir es participar en la comunicación verbal humana. Para aprender a leer y escribir hace falta que los alumnos participen en las actividades variadas de lectura y escritura, con finalidades, interlocutores y ámbitos de interacción diversos”.

Asimismo, Cassany (citado por Jurado, 1996: 62) afirma que “la lectura se muestra como la única forma viable de aprendizaje de la escritura, porque pone en contacto al estudiante con los textos que contienen todos los conocimientos que necesita. Leyendo estos textos, el individuo puede aprender los mecanismos de cohesión y reglas de coherencia textual que necesita para escribir”. Por su lado, Gómez (1995: 15) manifiesta que “la escuela pone énfasis en el conocimiento teórico o la mecánica de la lectura, olvidando que esta implica una comunicación entre el lector y el autor, por medio del texto, hace caso omiso de los intereses del niño, al predeterminedar los contenidos, los ejercicios y las secuencias”. En relación con lo anterior, Murillo (2006) afirma “que el planteamiento metodológico del Ministerio de Educación Pública no ha madurado lo suficiente para entender que la lengua y la literatura es un área instrumental de primer orden, que fortalece tanto la socialización como la adquisición de nuevos conocimientos”. Entre tanto, los niños y las niñas consideran que la comprensión de lectura únicamente se basa en la reproducción memorística del texto leído, sin tener conciencia de que es necesario darle sentido a lo que lee, así como contrastar el texto con sus experiencias y saberes adquiridos con anterioridad. Aunado a esta opinión, Ramírez (2004) afirma que la población estudiantil “cree que lee para acatar, asentir, reproducir o almacenar lo leído y no para cuestionarlo y transformarlo”. Por lo tanto, la lectura no se está percibiendo como una unidad de significados relacionados, que tienen una dimensión dialógica e interactiva con otros textos y lectores.

Por ello, el educador o la educadora debe entender que la lectura es siempre comprensiva, desde los primeros niveles escolares, condición indispensable para que a la población estudiantil le agrade leer. A su vez, es necesario tomar en cuenta que gran parte de los aprendizajes de la vida escolar dependen de las habilidades lectoras que el docente o la docente logre desarrollar en la población estudiantil. De acuerdo con Ramírez (2004: 25), “al creer que el gusto por la lectura se adquiere leyendo bajo el efecto de la obligación, para cumplir con una

tarea, la escuela deja de lado la posibilidad de que los estudiantes lean por y con placer”, lo cual evidencia claramente que las estrategias de evaluación utilizadas por los docentes fortalecen solo un producto final y no el proceso como tal, restándole así valor a las actitudes y capacidades que el niño pueda desarrollar durante dicho proceso.

Desde el punto de vista teórico y para efectos de esta investigación, Colomer y Camps (2000: 36) plantean dos conceptos claves necesarios de definir: primero, se entenderá leer como “... saber guiar una serie de razonamientos hacia la construcción de una interpretación del mensaje escrito a partir de la información que proporcionen el texto y los conocimientos del lector”; segundo, la comprensión de lectura es vista como “una interpretación determinada del mensaje que se ajusta más o menos a la intención del escritor” (Colomer y Camps, 2000: 54).

Por su parte Cassany (1989: 27) afirma que la escritura “constituye un código completo e independiente, un verdadero medio de comunicación”, mientras Tabash (1999: 99) considera que la expresión escrita “...es un proceso que permite expresar y comunicar ideas, su objetivo primordial es la construcción de significados”.

La realidad educativa demuestra serias deficiencias y a la vez incongruencias entre los programas del Ministerio de Educación Pública y los procesos de apropiación de la lectura y la escritura, ya que dejan de lado ciertos requerimientos para su adquisición, tales como: promoción, animación y desarrollo por el gusto de la lectura, en tanto que en la escritura se pueden mencionar la adecuación textual, el aporte del lector y del texto.

Todos los conceptos anteriores permiten visualizar estas áreas como actos del lenguaje que se producen en forma integrada, las cuales deben promover la imaginación y la creatividad en la población estudiantil. Al respecto, Gómez (1995:15) señala que “La escuela pone énfasis en el conocimiento técnico o la mecánica de la lectura, olvidando que ésta implica una comunicación entre el lector y el autor por medio del texto y hace caso omiso de los intereses del niño o la niña, al predeterminar los contenidos, los ejercicios y las secuencias”.

Esta investigación se fundamenta en el modelo interactivo, en el cual el sujeto es considerado como un ente activo que utiliza diferentes estrategias para obtener información del texto y construir un nuevo significado, de acuerdo con sus propios sistemas conceptuales desarrollados en su interacción con el medio. Sobre esta base, es que surge la necesidad de realizar una investigación que tuviera como objetivo promover el desarrollo de las habilidades de comprensión de lectura y expresión escrita mediante la puesta en práctica de un programa de lectura interactiva, con el propósito de fortalecer los procesos de lectoescritura en los estudiantes de quinto grado de la Educación Primaria Costarricense. La investigación se planteó los siguientes objetivos específicos:

- Determinar las necesidades que presentan los niños y niñas de quinto año de la Educación General Básica, en las habilidades de comprensión de lectura y expresión escrita.

- Diseñar un programa de lectura interactiva para estimular las habilidades de comprensión de lectura y expresión escrita en un grupo de escolares costarricenses.
- Aplicar el programa de lectura interactiva a un grupo de estudiantes de quinto año de la Educación General Básica.
- Determinar los resultados que tuvo el programa de lectura interactiva en la población estudiantil.

2. Referente teórico

En este apartado se desarrolla como eje principal la relación que tiene la comprensión de lectura y la expresión escrita a partir de la lectura interactiva, en oposición a las estrategias didácticas relacionadas con los niveles de comprensión de lectura que se utilizan en los procesos de lectoescritura en las aulas costarricenses.

2.1 La comprensión de lectura y su relación con los procesos de enseñanza y aprendizaje

La sociedad se desenvuelve en un ambiente letrado, que exige cada día un mayor dominio de las habilidades lingüístico-comunicativas: hablar, escuchar, escribir y leer, para enfrentar con éxito las demandas actuales en los niveles personal, educativo, laboral y social.

Sin embargo, a pesar de la importancia que tienen dichas habilidades y de los esfuerzos que se han hecho por ofrecer una educación de calidad, sigue existiendo un vacío debido a las concepciones que se manejan en la escuela con respecto a lo que es enseñar a escribir, a leer y a comprender. Es así como los educandos “que han sido alfabetizados poniendo énfasis sólo en la enseñanza del código...no son capaces de comprender lo que leen ni de comunicarse eficazmente por escrito para responder a situaciones surgidas de sus vidas cotidianas” (Medina, 2005: 7).

Lamentablemente, la enseñanza de la lecto-escritura ha sido entendida como la reproducción de símbolos y letras y su mera decodificación, como dos procesos separados, sin una interrelación, dejando de lado la comprensión de un significado y lo que se pueda producir a partir de dicha comprensión.

Así, Colomer y Camps (2000: 27) afirman que el aprendizaje de la lecto-escritura “no puede ser entendido como la mera adquisición de un código gráfico que se relaciona con un código acústico, sino que se trata del desarrollo de la capacidad de laborar y utilizar la lengua escrita en las situaciones y para las funciones que cumple socialmente”. Por consiguiente, la educación primaria debe apuntar hacia una nueva concepción y praxis acerca de lo que es la enseñanza y el aprendizaje de la comprensión de lectura y la expresión escrita, entendiéndolas como procesos complejos que forman parte del aprendizaje global de la lengua

y que constituyen herramientas imprescindibles en el desarrollo de la vida de los escolares y las escolares.

Por su parte, Murillo (2005: 2) afirma que “al hablar de lectura y escritura estamos haciendo referencia en forma directa a la competencia lingüística- comunicativa del educando, a sus procesos de desarrollo, a su experiencia de vida, a su forma de interpretar el mundo y a sus necesidades e intereses”. El concepto popular de la lectura, que la entiende como un acto mecánico de decodificación, tanto gráfica como sonora, deja de lado un componente esencial, como lo es el lector, quien posee una amplia gama de experiencias y conocimientos que intervienen en el proceso de lectura. Por ello, Grave (citado por Quirós, 2006: 7) menciona que la lectura como tal es un proceso complejo, en el cual el lector con las experiencias que ha adquirido reconstruye el texto y lo incorpora a su propia realidad.

Además, Gómez (1995: 19) afirma que “tradicionalmente se consideró la lectura como el rescate del significado expresado en el texto lo que dejaba para el lector una posición receptiva, sin que sus expectativas intervinieran al leer y sin la posibilidad de llegar a más de un significado”, lo cual convierte al lector en un ser pasivo y el texto en un elemento acabado, con un único mensaje que no puede sufrir modificaciones ni mediaciones por parte de quien lo lee.

Aunado a las problemáticas anteriores, es importante mencionar que se ha dejado de lado el papel central de la lectura, según el cual, como aseveran Colomer y Camps (2000: 105), “no es leer para aprender a leer, sino leer por un claro interés por saber lo que dice el texto para algún propósito bien definido”. En aras de cambiar dichas concepciones, renombrados autores se han dado a la tarea de redefinir este concepto, planteando nuevas ideas e incorporando una serie de aspectos, tales como los conocimientos previos del lector y la lectora y sus experiencias vividas, así como el ambiente en el que se desenvuelven, el texto y las múltiples interpretaciones que se pueden construir a partir de este, entre otras, aspectos que juegan un papel imprescindible en tan complejo proceso. Es ahí donde surge la interrogante: ¿Qué es realmente leer?

Ante esta pregunta, Colomer y Camps (2000: 36) plantean claramente que:

...leer, más que un simple acto mecánico de descifrado de signos gráficos, es por encima de todo un acto de razonamiento, ya que de lo que se trata es de saber guiar una serie de razonamientos hacia la construcción de una interpretación del mensaje escrito a partir de la información que proporcionen el texto y los conocimientos del lector, y, a la vez, iniciar otra serie de razonamientos para controlar el progreso de esa interpretación de tal forma que se puedan detectar las posibles incomprendiones producidas durante la lectura.

Partiendo de este planteamiento, queda claro que existe una relación íntima entre el texto y el lector o la lectora, lo que convierte la lectura en un “proceso constructivo al reconocer que el significado no es una propiedad del texto, sino que se construye mediante un proceso de transacción flexible en el que el lector

le otorga sentido al texto” (Gómez, 1995: 20). Este sentido surge a partir de las nociones que posee el lector o la lectora del mundo y de sus propias experiencias, así como de la interacción de estas con el contenido del texto, lo cual causa una modificación en su estructura mental.

Según Ruiz (citado por Chaves 2001: 3), la destreza para leer no surge “de un vacío sino que se fundamenta en un conocimiento preexistente del niño y la niña sobre el lenguaje, y se construye mediante un proceso dinámico en el cual interactúan y se apoyan los cuatro procesos del lenguaje: escuchar, hablar, escribir y leer”. En el proceso de lectura interviene una serie de habilidades necesarias para alcanzar la comprensión de lo que se lee. Serrá y Oller (2001: 30) exponen una serie de habilidades requeridas para leer un texto:

- “Decodificación con fluidez”: si no se logra decodificar con fluidez lo que se lee, se corre el riesgo de no hallar el significado global del texto.
- “Releer, avanzar o utilizar elementos de ayuda externa para la comprensión léxica”: es importante hacer dudar a quien lee, frente a ciertas palabras o frases, y conducirlo a buscar el significado correcto dentro del mismo texto, o bien, recurrir al uso del diccionario u otras fuentes.
- “Evaluar la consistencia interna del contenido que expresa el texto y su correspondencia con los contenidos previos y con lo que dicta el sentido común”: se debe poseer una actitud crítica frente al texto, confrontar la información nueva con la que ya se posee en la estructura mental, así como poder diferenciar entre lo que es real o no en la lectura que se realiza.
- “Distinguir lo fundamental de lo poco relevante o poco pertinente en relación con los objetivos de lectura”: el no encontrar la información clave dentro del texto también puede conducir al lector o la lectora a distorsionar el significado global del texto.
- “Construir el significado global”: así que se han distinguido las ideas principales y complementarias, el lector o la lectora debe ser capaz de resumir y jerarquizar las mismas.
- “Elaborar y probar inferencias, tales como interpretaciones, hipótesis, predicciones y conclusiones”: el lector o la lectora mantienen una relación activa con el texto, relación que le permite predecir e imaginar como avanzará este, comprobar sus predicciones o cambiarlas.
- “Estrategias estructurales”: los esquemas mentales que posee una persona acerca de la estructura de un texto le permiten ahondar en él y comprenderlo.
- “Atención concentrada”: la atención es primordial durante el proceso de lectura para que exista una verdadera comprensión de lo leído.
- “Conocer los objetivos de lectura: ¿qué?, ¿por qué?, ¿para qué he de leer?”: si el lector o la lectora conoce los propósitos de la lectura que realiza, logra darle sentido a lo que lee.
- “Activar los conocimientos previos pertinentes”: cuando se lleva a cabo el proceso de lectura es indispensable establecer conexiones entre las experiencias previas y lo que lo que aporta el texto.

- “Evaluar y controlar si se va produciendo la comprensión de lo leído, y autorregular la actividad lectora partiendo de la revisión de la propia actividad y de la recapitulación de lo leído”: el proceso lector requiere ser evaluado y regulado constantemente para no avanzar en la lectura sin comprenderla.
- Dichas habilidades puestas en práctica de una manera efectiva, permiten al lector o la lectora:
 - Extraer el significado del texto de manera global o bien de los diferentes apartados incluidos en el mismo.
 - Saber reconducir su lectura, avanzando o retrocediendo en el texto, para adecuarse al ritmo y capacidades necesarias para leer con corrección.
 - Conectar los nuevos conceptos con los conocimientos previos que le permitirán incorporarlos a su conocimiento”. (Serrá y Oller, 2001:37)

En consecuencia, la escuela primaria debe tener como uno de sus propósitos en el aprendizaje de la lectura la implementación de estas habilidades, con el fin de favorecer en los niños y las niñas una mejor comprensión de lo que se lee.

Al hablar de comprensión de lectura, no se trata de un asunto de entender la totalidad del mensaje que expresa el texto, o no comprenderlo por completo, sino que, “como en cualquier acto de comunicación, el lector realiza una interpretación determinada del mensaje que se ajusta más o menos a la intención del escritor” (Colomer y Camps, 2000: 54).

Por otra parte, en el proceso de comprensión de lectura intervienen tres elementos que interactúan entre ellos y que no se pueden separar: el texto, el contexto y el lector. De acuerdo con Giasson (citado por Alvarado 2003: 8), se entiende por texto el material que se va a leer, considerando tres aspectos primordiales: la intención del autor, la estructura del texto y el contenido. El contexto, ya sea psicológico, social o físico, hace referencia a todos aquellos componentes que no forman parte literalmente del texto ni de los procesos de lectura, pero que influyen en la comprensión del texto. Por último, la variable lector corresponde al sujeto que está en interacción con el texto y quien le otorga sentido a partir de sus propios conocimientos.

A su vez, existen dos factores, a saber, la intención de la lectura y los conocimientos que aporta el lector, los cuales inciden directamente en el proceso antes mencionado. El primer factor hace referencia al propósito con el que se lee, el cual “determinará, por una parte, la forma en que el lector abordará el escrito y, por otra parte, el nivel de comprensión que tolerará o exigirá para dar por buena su lectura” (Colomer y Camps, 2000: 55). Así pues, el lector o la lectora puede leer con el fin de informarse, indagar acerca de un tema o cuestión, o simplemente por el placer que le proporciona la lectura. En cuanto al segundo factor, el lector o la lectora aporta conocimientos sobre el mundo y sus experiencias, así como del escrito: morfología, sintaxis, semántica, entre otros, y de la situación comunicativa. Cuanto más variados sean estos conocimientos más exitoso será el abordaje que se haga de la lectura.

Así mismo, a partir de la información del texto y de sus propios conocimientos, el lector o la lectora construirá el significado en un proceso que se divide en:

- La formulación de hipótesis: cuando el lector se propone leer un texto, una serie de elementos contextuales y textuales activan algunos de sus esquemas de conocimientos y le llevan a anticipar aspectos del contenido.. se establecen expectativas... a las que el lector espera hallar respuesta si continúa leyendo.
- La verificación de las hipótesis realizadas: lo que el lector ha anticipado debe ser confirmado en el texto a través de los indicios gráficos... Para hacerlo tendrá que fijarse en letras, marcas morfológicas o sintácticas.
- La integración de la información y el control de la comprensión: si la información es coherente con las hipótesis anticipadas, el lector la integrará con su sistema de conocimientos para seguir construyendo el significado global del texto. (Colomer y Camps, 2000:42)

Entonces, al entender la comprensión de lectura como un proceso complejo y dinámico, que involucra una serie de elementos, factores y variables, se muestra que en la mayoría de las escuelas no se enseña realmente a entender los textos, sino simplemente a descifrar o decodificar una serie de letras carentes de significado. Es así como se implementan actividades dirigidas a leer para aprender, a aprender a leer o de simple “comprensión de un texto”, que no conducen al estudiante o la estudiante a un desarrollo real de su capacidad comprensiva. Como afirman Colomer y Camps (2000:33):

Así, a pesar del reconocimiento espontáneo de la afirmación leer es entender un texto, la escuela contradice con cierta frecuencia esta afirmación al basar la enseñanza de la lectura en una serie de actividades que supone que mostrará a los niños y niñas cómo se lee, pero en las que, paradójicamente, nunca es prioritario el deseo de que entiendan qué es lo que dice el texto.

Lo anterior pone en evidencia que la enseñanza actual de la comprensión de lectura requiere de un cambio, de manera tal que por medio de esta, la población estudiantil obtenga una herramienta para desenvolverse con éxito en su vida cotidiana, ante las demandas del mundo moderno.

Además, no cabe duda de lo difícil que resulta la evaluación de la comprensión lectora en la educación primaria, debido a la complejidad de los procesos y a las concepciones erradas que han perdurado a lo largo del tiempo sobre lo que es realmente la comprensión, de manera que esta se sigue valorando principalmente con cuestionarios y pruebas de velocidad lectora, que ofrecen simplemente un dato numérico, “lo que interesa en la situación educativa es la información sobre cómo se lleva a cabo el proceso, es decir, qué dificultades y qué soluciones adopta el alumno para llegar a comprender o a escribir el texto” (Colomer y Camps, 2000: 214). A partir de los objetivos que se persiguen con la lectura, “lo que tiene que ser objeto de evaluación es...el grado de integración,

inferencia y coherencia con el que el lector integra la información textual con la previa” (Colomer y Camps, 2000: 222).

En vista de lo anterior, es necesario que la evaluación de la comprensión lectora se realice en sus distintos momentos o etapas, es decir, antes, durante y después de dicho proceso, y no únicamente al final, como tradicionalmente se ha hecho. Es así que Gómez (1995:44) plantea la necesidad de llevar a cabo una evaluación diagnóstica “con el propósito de conocer el estado inicial de conocimientos en el que se encuentra un alumno o un grupo”, y una evaluación formativa que “proporciona la base para tomar decisiones pedagógicas actualizadas. Tales decisiones deben promover la reorientación, desde el punto de vista metodológico del proceso de enseñanza aprendizaje de la lectura”. Cabe agregar que también es importante una evaluación final para comprobar si el estudiante realmente ha comprendido el texto, si ha hecho uso correcto de las habilidades, destrezas y conocimientos que posee, y si se han dado modificaciones en su estructura intelectual.

Si el educador o la educadora evalúa los procesos de comprensión de lectura de sus educandos utilizando estos tres momentos, cuenta con un instrumento que le permite estructurar adecuadamente las actividades y determinar las habilidades y dificultades de la población estudiantil así como elegir las estrategias y técnicas metodológicas más adecuadas para llevar a cabo dicho proceso.

A pesar de que estas pautas resultan útiles en la evaluación de la lectura, no dejan de ser una guía, ya que no existen modelos únicos de evaluación. Además, es necesario tomar en cuenta otros aspectos, no menos relevantes, tales como las características de la población estudiantil, sus necesidades e intereses y los objetivos de la evaluación. Así mismo, resulta importante descentralizar el papel del educador o la educadora, otorgándole mayor responsabilidad al educando, quien debe ser capaz de controlar su propio proceso, distinguir sus dificultades y buscar soluciones oportunas que le ayuden a mejorar en su comprensión.

En lo que respecta a los programas elaborados por el Ministerio de Educación (2005:17), se considera la lectura como

...un proceso activo de construcción de significados. En la construcción de estos significados importa el texto, sus características y claves lingüísticas y lo que aporta el lector, el cual aplica sus conocimientos del lenguaje, sus estrategias cognoscitivas o de lectura y sus conocimientos y experiencias previas para construir la comprensión.

El programa hace mención de que el estudiante o la estudiante debe interactuar por medio de diversos textos que permitan el desarrollo de los niveles de comprensión. Estos niveles son: nivel literal, nivel inferencial, nivel de evaluación, nivel de apreciación, nivel de aplicabilidad y nivel de recreación. Sin embargo, el uso de estos niveles ha sido tergiversado, ya que se han abordado de forma separada y explícita, como un contenido por estudiar. Al respecto, Murillo (2006: 3) menciona que “en el ambiente escolar costarricense, se han interpretado esos componentes como niveles jerarquizados y no como simultáneos en el proceso lector”.

Otra de las limitaciones del proceso de enseñanza de la lectura en la escuela primaria costarricense mencionado por Murillo (2006: 4) es que en los contenidos u objetivos de los programas del Ministerio de Educación Pública, no aparecen “acciones específicas que implementen actividades lúdicas que animen y promuevan el gusto por la lectura; únicamente aparecen como parte de los valores y actitudes propuestos por esta entidad”. Además, Murillo (2005: 10) manifiesta que el planeamiento oficial “desconoce parcialmente los verdaderos factores que condicionan la comprensión de lectura, o sea el lector y el texto, pues no son tomados en cuenta en su totalidad”.

Es evidente la necesidad de un cambio en los procesos de lectura, “es urgente replantear el enfoque anquilosado de la lectura promovido en los programas del Ministerio de Educación Pública y planificar una intervención pedagógica que produzca de manera eficiente buenos lectores” (Murillo, 2006:5).

2.2. Procesos de desarrollo de la escritura

Escribir es un proceso complejo que no depende solamente de alcanzar destrezas motoras para trazar signos. Al respecto, Camps (2000: 74) menciona que “para aprender la complejidad de los usos escritos, tienen que haber actividades de enseñanza y aprendizaje que prevean que hay conocimientos específicos relacionados con las particularidades de los géneros escritos que habrá que enseñar para que puedan ser aprendidos”.

Sin embargo, es necesario tomar en cuenta las particularidades de cada individuo. No existen en el mundo dos seres iguales y, por ello, no existe un método único de enseñar la escritura. Como afirma Cassany (citado por Prado 2004: 241):

No se pueden enseñar “recetas” únicas de escritura, ni podemos esperar que las mismas técnicas sean válidas y útiles para todos. Cada alumno tiene que desarrollar su propio estilo de composición a partir de sus capacidades: tiene que superar los bloqueos que sufra, tiene que seleccionar las técnicas más productivas para él, saber integrarlas y adaptarlas a su forma de trabajar.

Por tanto, para la educación de los niños y las niñas se debe aprovechar una serie de recursos, estrategias y técnicas que propicien un aprendizaje dinámico y funcional, los cuales lleven al estudiante a un nivel mayor de profundidad en sus conocimientos y que hagan significativa la adquisición de la escritura, respetando así los diferentes estilos de aprendizaje.

Un aspecto importante que se debe de tomar en cuenta en el área de la expresión escrita es la corrección de la producción textual, cabe mencionar al maestro y la maestra como parte fundamental para propiciar el crecimiento de sus alumnos y alumnas como escritores, colaborando como facilitadores y conocedores. La comunicación que se establece entre docente y estudiantado logrará un adecuado proceso de aprendizaje.

Para Cassany (2000: 17), esta relación se presenta muchas veces de la siguiente manera:

Los maestros leemos redacciones escolares sabiendo que habrá errores... Pocas veces renunciamos a nuestra autoridad de maestros para aprender de lo que los alumnos escriben o quieren escribir, para entenderlos y ayudarlos a saber decirlo. Simplemente, tachamos las faltas que han cometido y adjuntamos la solución correcta al lado. ¡Qué frustrante para alguien que está descubriendo el poder de la palabra escrita.

El tipo de interacción que existe habitualmente dispone al educando de antemano a escribir con temor, ya que supone que lo juzgarán con severidad, por lo tanto procurará escribir poco, buscará palabras fáciles para no cometer errores, recurrirá a las mismas ideas, ya que el error se ha visualizado como una falla en el estudiante y no como un momento que propicia un aprendizaje. El aprendizaje por medio del error resultará más significativo, pues el niño y la niña se apoderarán de su propio conocimiento de una forma más vivencial.

Para evitar esta condición, y obtener una buena interacción entre el docente y los educandos, es indispensable que exista una colaboración mutua, en donde el docente y la docente desempeñen el papel de lector del texto y el alumno o la alumna sea el verdadero autor. Para Routman (citado por Monge, 1994: 47), “la evaluación debe ser coherente con la filosofía que utiliza el docente y la manera en que los niños han aprendido. Consecuentemente, se debe evaluar el proceso, el producto y las actitudes del educando”. En la actualidad, en el trabajo de aula, se le resta importancia al avance que enfrentan los educandos en su proceso de enseñanza aprendizaje. Lo óptimo sería que exista una actitud, por parte del educador, de colaboración que propicie un ambiente de confianza y que el estudiantado se sienta seguro de sus creaciones, de tal forma que se dé un proceso enriquecido y retroalimentado por ellos y ellas, con lo que se evita que escribir pierda el encanto para ninguno de los colaboradores.

Es importante establecer una diferencia entre la evaluación y la corrección de un escrito; para Cassany (2000: 26), esta diferencia consiste en que “...evaluar un texto significa emitir un juicio sobre sus características, desde un determinado punto de vista... El principal objetivo de corregir es que este comprenda las imperfecciones cometidas y que las reformule, de manera que no se repitan en el futuro”.

Según Cassany (2000: 21), la corrección procesal presenta las siguientes ideas fundamentales:

- Énfasis en el proceso. Se corrigen los borradores previos.
- Énfasis en el escritor. Trabaja con los hábitos del alumno o alumna.
- Énfasis en el contenido y luego en la forma. Primero se ayuda a construir el significado del texto y después su expresión lingüística.
- El maestro colabora con el alumno al escribir.

- Norma flexible. Cada alumno o alumna tiene un estilo personal de composición y cada texto es diferente.
- Corrección como revisión y mejora del texto, proceso integrante de la composición escrita.

La corrección procesal pretende modificar hábitos de la composición; establece un modelo creativo de producción donde no se limite a la población estudiantil a seguir las ideas de su maestro, sino más bien ampliarlas, logrando así contextualizarlas y emplearlas en su producción textual.

Monge (1994: 47) afirma que "...la evaluación debe efectuarse con periodicidad, lo que le va a permitir al docente tener información específica de las necesidades y del progreso de sus alumnos". Muchas de las correcciones realizadas por los maestros o maestras se concentran en aspectos superficiales del texto tales como la puntuación, la ortografía y la caligrafía, entre otras, es decir, solo se toman errores de forma y no de fondo que afectan el contenido. Esta forma de corrección no beneficia al estudiantado, puesto que transmite la idea de que dichos errores gramaticales son los únicos que tienen valor, con lo cual le restan importancia al significado del texto.

La evaluación de la producción textual debe ser constructiva, positiva y estimuladora, principalmente al inicio del proceso, pues es, en ese momento, cuando el niño y la niña pueden descubrir sus destrezas y sus habilidades en cuanto a la escritura. Monge menciona que las correcciones aisladas carecen de significado para los estudiantes, lo cual implica pérdida de tiempo. Lo que recomienda es que las correcciones que se le hagan a los escritos sean claras y coherentes, es decir, definir claramente el error y que por medio de éste se logre un aprendizaje significativo.

Cassany (citado por Prado, 2004: 250) propone algunos consejos prácticos para mejorar la corrección de los escritos; para:

El docente:

- Corregir sólo lo que el alumno puede aprender.
- Corregir inmediatamente después de la elaboración del escrito cuando aún el alumno o la alumna tiene fresco el escrito.
- Marcar las correcciones del texto y pedir a los estudiantes que observen cuál es el error y busquen ellos mismos la solución correcta.
- Dar las instrucciones concretas sobre lo que el alumno o la alumna debe hacer para corregir los distintos aspectos.
- Utilizar la corrección como recurso didáctico y no como una obligación.
- Utilizar técnicas de corrección variadas adaptadas a cada escrito

El estudiante o la estudiante:

- Leer las correcciones realizadas por el profesor.

- Recurrir a materiales didácticos para corregir sus escritos (diccionarios, gramáticas, entre otros).
- Tomarse tiempo para la corrección concienzuda de cada escrito.

Según Hendrickson (citado por Cassany, 2000: 42) para corregir un texto, iniciando por su contenido, se deben tomar en cuenta los factores propuestos por el propósito comunicativo de los textos, pues dependiendo de a quien va dirigido el escrito, así debe ser el nivel de corrección. Un segundo factor es el grado de conocimiento de la lengua que tiene el alumno o la alumna: a mayor edad debe ser mayor el grado de exigencia que el docente debe propiciar en sus alumnos. Como tercer factor, menciona la naturaleza del error: se le debe dar prioridad a los errores comunicativos, aquellos que afectan la inteligibilidad del texto. Por último, tenemos el cuarto factor: la actitud del profesor o profesora y del alumno o alumna frente a los errores y a la corrección.

Para Parodi (2000: 151), la evaluación de la producción textual va más allá de hacerle ver sus errores al estudiantado, más bien sugiere que

...los mecanismos de evaluación del lenguaje escrito deben estimular a los estudiantes a evaluar su propio crecimiento intelectual y proveer los medios para que lleguen a obtener información útil que permita la reflexión crítica. Sólo con esta información oportuna y rica en detalles de diversa índole será posible que los maestros, los alumnos e incluso, los padres y apoderados establezcan objetivos y un plan de instrucción más eficaz...

Si durante el proceso los niños y niñas logran esta autoevaluación intelectual, se estaría cumpliendo con el cometido de todo docente: formar seres capaces de reconocer sus habilidades y deficiencias, las cuales lograrán adaptar a su estilo de vida futura.

Para determinar el grado de logro alcanzado por los estudiantes y las estudiantes, en esta investigación se definieron los tres criterios siguientes:

- Efectiva: Se considera que la alumna logra el objetivo que se planteó, es decir, alcanza sin dificultad el indicador.
- Desarrollo: Se refiere a que la alumna aunque evidencia algún logro en el objetivo aun debe mejorar aspectos para alcanzar el nivel máximo esperado para el mismo.
- Oportunidad: Cuando la estudiante no logra alcanzar el objetivo y por lo tanto se le debe de seguir el proceso iniciado para que logre dominar el objetivo planteado.

De acuerdo con lo consultado, una gran mayoría de autores coincide en que la evaluación de los textos producidos por los estudiantes requiere un replanteamiento de acuerdo con las necesidades de la sociedad actual. Para ello, se recurre a la evaluación formativa, la cual procura evaluar todo el proceso y no solamente el producto final, con el fin de lograr eficiencia y eficacia en la producción textual.

2.3 La lectura interactiva como propuesta para mejorar la enseñanza de la comprensión de lectura y la expresión escrita

A raíz de la problemática que enfrenta la enseñanza y el aprendizaje de la comprensión de lectura y la expresión escrita en la educación primaria costarricense, surge la necesidad de cambiar la perspectiva que se tiene en torno de la lectura y escritura, así como variar las metodologías de enseñanza tradicionales que contemplan estas como procesos independientes, centrados en cuestionarios y prácticas que no estimulan ni preparan al niño o la niña para que logren con éxito leer, comprender y escribir. Es así que se plantea la lectura interactiva como un modelo, considerado el más apto para conformar dicha problemática, en aras de promover una educación de calidad que permita el desarrollo de las competencias lingüísticas de la población estudiantil.

Se abandona la visión tradicional del educando como un ser pasivo, para dar paso a un modelo interactivo, en el cual el sujeto asume un papel preponderante al otorgarle un significado a lo que lee y al generar nuevas producciones a partir de lo leído y comprendido. Como afirma Colomer y Camps (2000: 35):

en los modelos interactivos el lector es considerado como un sujeto activo que utiliza conocimientos de tipo muy variado del escrito y que reconstruye el significado del texto al interpretarlo de acuerdo con sus propios esquemas conceptuales y a partir de su conocimiento del mundo.

Por consiguiente, en este tipo de modelo se resalta tanto el papel de lo que aporta el texto, como lo que aporta el lector o la lectora, lo cual suscita una relación íntima entre ambos, ya que “el lector se basa en sus conocimientos para interpretar el texto, para extraer un significado y a su vez este nuevo significado le permite crear, modificar, elaborar e integrar nuevos conocimientos en sus esquemas mentales” (Colomer y Camps, 2000: 36).

Para Medina (2005: 27), la lectura interactiva persigue una serie de objetivos:

- Desarrollar habilidades para construir el significado de los textos, es decir para comprenderlos al anticipar su contenido, formularles preguntas, formar imágenes mentales, comentarlo, resumirlo, etc.
- Desarrollar la lectura crítica en los niños y niñas al estimular el procesamiento de la información de los textos, la conceptualización y la confrontación de sus planteamientos con los de los otros.
- Desarrollar el gusto por la lectura, al generar un ambiente grato, acogedor y afectivo y evidenciar que la lectura puede ser una fuente de aprendizaje y de satisfacción.
- Desarrollar la expresión oral, al promover la interacción sistemática de los niños y niñas alrededor de los textos.
- Desarrollar competencias de escritura o producción de textos.
- Desarrollar la conciencia lingüística de los niños, al llevarlos a tomar conciencia de las características semánticas del lenguaje (significado),

fonografemáticas (sonidos del habla y signos que los representan), sintácticas (la forma en que se ordenan los distintos elementos en una oración para expresar una idea), pragmáticas (cómo el lenguaje se adapta a las características de la situación comunicativa en la cual tiene lugar la expresión oral y escrita).

La puesta en práctica de la lectura interactiva, así como el alcance de estos objetivos, permiten formar a estudiantes con mayores habilidades de comprensión de lectura, quienes a su vez logran un mayor dominio de la expresión escrita, ya que son capaces de producir sus propios textos a partir de lo leído y de lo que han logrado interpretar.

Sin embargo, para lograr lo antes mencionado, se requiere por parte del docente o la docente un conocimiento riguroso acerca de la enseñanza y aprendizaje de la lectura y la escritura, quien a su vez debe considerar ambas como procesos dinámicos, interactivos y aplicables a todas las áreas del currículo, con respeto a las necesidades e intereses de los estudiantes y las estudiantes, sus conocimientos previos y sus posibilidades de aprendizaje.

En síntesis, los docentes y las docentes deben aunar esfuerzos con el fin de promover la lectura de una manera más atractiva para la población estudiantil, implementando en las aulas programas de lectura que tomen en cuenta esta nueva visión y que integren todas las habilidades lingüístico-comunicativas, así como los intereses y necesidades de la población estudiantil, sus conocimientos y experiencias previas.

3. Procedimiento metodológico

Por su carácter, esta investigación se encuentra dentro del enfoque cualitativo y por su naturaleza se enmarca dentro de la investigación-acción. Este tipo de investigación presenta varias fases en su proceso. Colas (1994: 13) al respecto señala que “de forma general se puede decir que la investigación acción se desarrolla siguiendo un modelo de espiral en ciclos sucesivos que incluyen diagnóstico, planificación, acción, observación y reflexión - evaluación”.

El proceso se resume en cuatro fases:

1. Diagnóstico y reconocimiento de la situación inicial.
2. Desarrollo de un plan de acción críticamente informado, para mejorar aquello que ya está ocurriendo.
3. Actuación para poner el plan en práctica y la observación de sus efectos en el contexto en el que tiene lugar.
4. La reflexión en torno de esos efectos como base para una nueva planificación.

Para llegar al desarrollo de un plan de acción es necesario hacer un diagnóstico de la situación de la que se parte. Ello sólo es posible si se cumple una serie de condiciones previas: que exista una necesidad sentida en un grupo que

quiera un cambio o mejora de su situación y que se realicen actividades con el objetivo de recabar información sobre la situación dada. Por esto, el proceso de investigación-acción comienza en sentido estricto con la identificación de un área problemática o necesidades básicas que requieren ser resueltas. Un principio básico que guía esta fase: “hay que investigar en lo que se debe conocer para poder actuar” (Colas, 1994: 25).

A partir de los principios de la investigación-acción, este trabajo describe la puesta en práctica y el análisis de un programa que procura el incremento de las habilidades de comprensión de lectura y de expresión escrita mediante la aplicación de la lectura interactiva.

La investigación se realizó con dos grupos de estudiantes de quinto grado de una institución de carácter público, ubicada en el circuito 10 de la provincia de San José. La población la constituyen 60 estudiantes cuyas edades oscilan entre 11 y 12 años y sus respectivas educadoras.

Con el propósito de efectuar un análisis válido y confiable de la información que se recopila, Buendía (2002: 84) afirma que se requiere la identificación de categorías entendidas como “una conceptualización realizada a partir de la conjunción de elementos que tienen características comunes”. La recolección de la información y la aplicación de los planes didácticos se realizaron entre los meses de junio a diciembre del 2008.

Para esta investigación se definieron las siguientes categorías y subcategorías tomando en cuenta los conceptos planteados en el referente teórico:

Categoría

Habilidades de comprensión de lectura: “Son las estrategias que tiene el lector para resolver situaciones que intervienen en la experiencia mental de la lectura”.

Subcategorías

- Releer, avanzar o utilizar elementos de ayuda externa para la comprensión léxica: necesidad de hacer dudar al alumno o a la alumna, delante de determinadas palabras y términos, giros, frases hechas, entre otros, poco conocidos y ayudarlo a buscar la acepción correcta dentro del texto.
- Construir el significado global: Una vez reconocidas las ideas principales y complementarias, el alumno o la alumna han de poder jerarquizarlas y resumirlas.
- Elaborar y probar inferencias, tales como interpretaciones, hipótesis, predicciones y conclusiones: El alumno podrá predecir o imaginar cómo avanzará el texto e ir comprobando si sus predicciones son ciertas para modificarlas, si es necesario, y plantearse otras nuevas.
- Evaluar y controlar si se va produciendo la comprensión de lo leído, y autorregular la actividad lectora partiendo de la revisión de la propia actividad y de la recapitulación de lo leído: La evaluación debe ser

continua a lo largo de todo proceso lector, y simultáneamente con los mecanismos de autorregulación (Serrá y Oller, 2001: 37).

Categoría

Habilidades de escritura: “Son las estrategias que permiten comunicar sentimientos, ideas y pensamientos a través de signos gráficos”.

Subcategorías

- Planificar el texto: el escritor se formula un esquema mental de lo que va a escribir, luego relee los fragmentos escritos y enlaza sus ideas para comprobar si realmente se ajustan a lo que quiere decir.
- Revisar el texto, modificarlo y mejorarlo: el escritor examina el texto, con el fin de producir cambios y perfeccionarlo.
- Estrategias de apoyo: el autor puede consultar diccionarios o textos que le ayuden a obtener información (Pérez, 1999: 68).

Categoría

Lectura interactiva: Bofarull la define como un proceso de interacción entre el lector o la lectora y el texto, mediante el cual la persona que lee intenta alcanzar los diferentes objetivos que guían la lectura; este proceso le permite interpretar el texto y reflejar la construcción de significados por medio de la producción escrita.

Subcategorías

- Conocimientos previos: El lector aporta sus esquemas de conocimiento para integrar los datos nuevos que el texto incluye. En este proceso, los esquemas del lector pueden sufrir modificaciones y enriquecimientos continuos.
- Interacción e interpretación del texto y construcción de significados: La lectura interactiva abre espacio al lector para poder experimentar con lo que ha decodificado y a partir de esto replantearse su análisis del texto, nutriéndolo con su propio análisis y una retroalimentación constante del trabajo que realiza (2001: 131).

Con el fin de alcanzar los objetivos propuestos, la investigación se desarrolló en tres etapas:

3.1 Etapa de diagnóstico

Para conocer el contexto y las necesidades de los estudiantes se utilizaron las siguientes técnicas de recolección de información:

Entrevista semiestructurada dirigida a educadoras

Se elaboró una entrevista con 11 preguntas semiestructuradas, dirigida a las docentes que imparten lecciones a la población en estudio. Mediante este instrumento, se recopiló información referente a

- Actividades que regularmente realizan las docentes con sus alumnos y alumnas en las lecciones de Español.
- Estrategias que utilizan las docentes para trabajar el proceso de lectura y escritura en el aula.
- Concepto que poseen las docentes acerca de la comprensión de lectura y la expresión escrita, así como la forma en que las estimulan.
- Recursos materiales que emplean para desarrollar la comprensión de lectura y la expresión escrita.
- Tipo de textos que utilizan para trabajar la comprensión de lectura
- Forma en que evalúan la comprensión de lectura y la expresión escrita.
- Concepto o noción que poseen acerca de la lectura interactiva.
- Entrevista semiestructurada dirigida a la población estudiantil.

A su vez, se realizó una entrevista con seis preguntas semiestructuradas a los estudiantes y las estudiantes de quinto grado y se obtuvo información acerca de

- Estrategias que utiliza la maestra para trabajar la lectura en el aula.
- Momento y motivo por los cuáles los niños y las niñas escriben.
- Tipo de textos que prefieren leer.
- Estrategias que utiliza la maestra para corregir los escritos.
- Temas sobre los cuales les agrada escribir.

Planes de diagnóstico

Para efectos de esta investigación, se aplicaron dos planes didácticos a la población estudiantil, para obtener un conocimiento detallado de las habilidades de comprensión de lectura y expresión escrita de la población en estudio. Los planes didácticos fueron estructurados tomando en cuenta los elementos de un planeamiento didáctico, a saber: objetivo general, objetivos específicos, actividades de mediación, materiales y criterios de evaluación.

Para ambos planes, el objetivo general fue determinar las necesidades que presenta la población estudiantil en la expresión escrita y la comprensión de lectura utilizando la lectura interactiva.

La comprensión de lectura y la expresión escrita se evaluaron por medio de una hoja de cotejo, con las categorías y subcategoría ya descritas.

Con el fin de determinar el logro alcanzado por los estudiantes y las estudiantes en las distintas categorías, subcategorías e indicadores referentes a la comprensión de lectura y expresión escrita, se utilizaron tres criterios:

- **Efectiva:** Se considera que la alumna logra el objetivo que se planteó, es decir, alcanza sin dificultad el indicador.
- **Desarrollo:** Se refiere a que la alumna aunque evidencia algún logro en el objetivo aún debe mejorar aspectos para alcanzar el nivel máximo esperado.
- **Oportunidad:** Cuando la estudiante no logra alcanzar el objetivo y por lo tanto se le debe seguir el proceso iniciado para que logre dominar el objetivo planteado (Aguilar et al., 2007: 62).

3.2 Etapa de proceso

Se aplicaron seis planes de innovación educativa con el fin de transformar en fortalezas las debilidades encontradas en los diferentes instrumentos aplicados en el diagnóstico, en relación con las habilidades de comprensión de lectura y expresión escrita. Estos planes integraron en la medida de lo posible temáticas relacionadas con los contenidos que se abordan en las áreas básicas del currículo: Matemáticas, Ciencias, Estudios Sociales y Español.

3.3 Etapa de evaluación final o posdiagnóstico

Se aplicó un plan didáctico similar al utilizado en la etapa de diagnóstico, con el propósito de definir los cambios obtenidos en las áreas de comprensión de lectura y expresión escrita. En esta etapa se utilizaron planes didácticos diferentes; para ello se tomaron en cuenta las necesidades de cada grupo en estudio.

Para determinar el logro alcanzado de la población estudiantil se empleó la misma escala de evaluación utilizada en la etapa de diagnóstico.

IV. Análisis de la información

A continuación se presenta la triangulación de los resultados obtenidos en las diferentes etapas de la investigación.

4.1 Etapa de diagnóstico:

Se plantea la relación entre los resultados obtenidos de las entrevistas realizadas a las docentes, las entrevistas a la población estudiantil y la teoría.

Tomando en cuenta la información recopilada en las entrevistas realizadas a las docentes, se evidenció que conceptualizan la comprensión de lectura como un proceso cognitivo que se logra cuando los estudiantes y las estudiantes entienden lo que leen e interpretan la información de diferentes fuentes. Esta concepción contempla parte de lo expuesto por Gómez, quien afirma que “la comprensión es la generación de un significado para el lenguaje escrito” (1995:21).

Sin embargo, lo planteado por las educadoras obvia un aspecto fundamental citado por el mismo autor, como lo es la relación de ese significado con los conocimientos previos y los recuerdos de experiencias que los estudiantes han tenido.

La visión que las docentes tienen acerca de la comprensión de lectura concuerda con algunas actividades de mediación que aplican en las aulas escolares, por ejemplo, comprensiones de lectura basadas en los niveles propuestos por el Ministerio de Educación Pública, así como el análisis de textos y prácticas de redacción.

Además, las docentes aseguran que realizan otras actividades para lograr que sus alumnos y alumnas comprendan lo leído; entre ellas se encuentran: prácticas de redacción y ortografía, dictados y ejercicios de caligrafía.

A su vez, los educandos entrevistados señalan que las prácticas de comprensión que realizan en la clase consisten en leer textos de forma oral o silenciosa, de manera individual o grupal y a partir de esa lectura extraen ideas principales, responden preguntas con base a lo leído o elaboran dibujos referentes a la lectura realizada. Esta información también se refleja en la revisión que se hizo de los cuadernos de los estudiantes, en los cuales fue posible evidenciar fotocopias que contenían textos breves y preguntas a las que la población estudiantil tenía que dar respuesta. Estos cuestionamientos se relacionan principalmente con el nivel literal e inferencial.

Esta forma de trabajo desarrollada por las docentes genera tres grandes problemáticas. La primera de ellas se refiere al empleo de los niveles de comprensión de lectura debido a que estos componentes “se han interpretado como niveles jerarquizados y no simultáneos en el proceso lector” (Murillo, 2006: 4), dejando de lado aspectos esenciales para el proceso lector como el contexto, los conocimientos y la experiencia del lector.

El segundo problema hace alusión a las prácticas utilizadas para la comprensión de lectura, específicamente el empleo de cuestionarios, que solo implican por parte del lector un recuerdo literal de los detalles explícitos en el texto y que en ocasiones resultan irrelevantes cuando no se relacionan con otros propósitos.

La tercera problemática consiste en que al promover la comprensión de lectura a partir de dictados o prácticas de caligrafía y ortografía como actividades o rutinas mecánicas y aisladas, no se lleva al niño o la niña realmente a comprender, pues como afirma Colomer y Camps (2000: 83): “lo que la escuela hace para enseñar a leer en esos niveles más altos no siempre, ni siquiera a menudo tiene mucho que ver con la comprensión del texto”.

Por lo anterior, se concluye que la población estudiantil presenta mayor dificultad para recapitular lo leído y plantear nuevas ideas, así como responder coherentemente a preguntas referentes a la comprensión de lo leído a partir de sus propias inferencias, puesto que, por lo general, realizan actividades de una manera mecánica y no están habituados a realizar ejercicios que impliquen un verdadero razonamiento.

En cuanto a los recursos materiales utilizados por las docentes para promover la comprensión de lectura, ellas afirman que hacen uso predominantemente

de fotocopias, así como de artículos del periódico, lectura de libros y cuentos que ellas mismas proporcionan.

Lo anterior es confirmado por los niños y las niñas, quienes aseguran que en la clase se emplean fotocopias de textos, noticias y que leen los libros que las docentes les llevan al aula.

Por su parte, el modelo de lectura interactiva sugiere una amplia gama de recursos que van más allá del simple uso de las fotocopias y de los materiales tradicionales utilizados por las docentes, recursos tales como “revistas, periódicos, libros, empaques, murales, etiquetas, avisos publicitarios, videos, películas. En general, se trata de eventos donde el alumno pueda significar e interactuar lingüísticamente” (Jurado, 2001: 64).

Al retomar los resultados obtenidos en las entrevistas realizadas a la población estudiantil respecto a los textos que les agrada leer, se confirma que su gusto por la lectura se orienta principalmente hacia los cuentos (de miedo, terror, ficción, misterio, aventura y magia). Otros textos mencionados fueron adivinanzas, narraciones, leyendas, noticias del periódico y artículos científicos. A su vez, las docentes afirman que esta habilidad se estimula en los niños y las niñas con la lectura de textos atractivos, acordes con la edad y con la realidad nacional.

Se evidenció que las docentes cumplen con las expectativas e intereses de los niños y las niñas, en cuanto a las temáticas seleccionadas para trabajar en clase, logrando así cultivar en la mayoría de ellos el gusto por la lectura, debido a que mencionan que les agrada leer porque aprenden cosas nuevas, aumentan la capacidad de imaginación, les entretiene en su tiempo libre y les permite adquirir nuevos conocimientos.

Por otra parte, uno de los aspectos que está afectando la comprensión de lectura es el tipo de evaluación empleada. Esto lo confirman las educadoras quienes señalan que la evaluación se da por medio de preguntas basadas en los diferentes niveles de comprensión de lectura, tareas y exámenes escritos. Esta forma de evaluación se enfoca principalmente en la búsqueda de ideas o información expuesta explícitamente en el texto, así como en el reconocimiento de hechos o incidentes planteados en él, cuando realmente “lo que tiene que ser objeto de evaluación es...el grado de imaginación, inferencias y coherencia con el que el lector integra la formación textual como previa” (Colomer y Camps, 2000: 222).

En síntesis, es posible evidenciar que no se evalúa todo el proceso sino que se realiza una evaluación principalmente cuantitativa y fragmentada, la cual limita las habilidades y destrezas de la población estudiantil: “lo que interesa en la situación educativa es la información sobre cómo se lleva a cabo el proceso, es decir, qué dificultades y qué soluciones adopta el alumno para llegar a comprender o a escribir el texto” (Colomer y Camps, 2000: 214).

En relación con la expresión escrita, de acuerdo con la información suministrada por las educadoras entrevistadas, se denota que definen esta área como un proceso en el cual el educando plasma lo aprendido, tomando en cuenta la secuencia de ideas y la riqueza de vocabulario. Además, afirman que mediante la escritura el niño o la niña pueden expresar lo que sienten y a partir de ahí lograr avances en aspectos tales como: signos de puntuación, conjunciones y redacción.

Las educadoras se enfocan principalmente en la corrección gramatical y obvian otros aspectos esenciales del proceso de escritura como la cohesión, la coherencia y la adecuación, lo cual se alcanza cuando el alumno o alumna “reflexiona sobre la situación de comunicación, apunta ideas, hace esquemas, redacta borradores, repasa pruebas. Mientras realiza operaciones, relee, corrige y formula repetidamente lo que está escribiendo” (Cassany, 2000: 19). No obstante, al hacer hincapié en detalles superficiales del texto, se desencadena una serie de deficiencias como la generación de textos con ideas confusas, repetitivas y con poca claridad, escritos incoherentes, tal y como se evidenció en las producciones textuales elaboradas por la población estudiantil en la etapa de diagnóstico.

Por otra parte, la población estudiantil afirma que la expresión escrita se aborda con el fin de adquirir conocimientos acerca de temáticas tales como: sinónimos, antónimos, figuras literarias, uso de la coma y el punto, división silábica, entre otros, que si bien es cierto son importantes no trascienden más allá de un conocimiento teórico y aislado, con una aplicabilidad limitada.

Al preguntarle a la población estudiantil qué escriben y por qué lo hacen, la mayoría asegura que cuando lo hacen es principalmente para transcribir al cuaderno la materia que la maestra copia en la pizarra, pero que generalmente les entregan fotocopias. Toda esta situación conlleva a la pérdida del sentido de la escritura, dejando de ser esta “el instrumento personal y creativo para desarrollar los propios pensamientos y sensaciones, para analizar el mundo desde un punto de vista íntimo e intransferible” (Cassany, 2000: 16), lo cual convierte la escritura en una simple obligación escolar, mecánica y sin sentido.

En cuanto a la forma en cómo se evalúa la expresión escrita, las docentes manifestaron que para corregir los escritos de los infantes hacen énfasis en rubros como ortografía, repetición de palabras, caligrafía, claridad y desarrollo de las ideas. Asimismo, la población estudiantil afirma que las maestras tachan o marcan los errores producidos por ellos, errores que deben ser corregidos copiando correctamente las palabras. Es evidente que se toman en cuenta únicamente los desaciertos y se dejan de lado los aspectos positivos que se pueden encontrar en los escritos; por ello, Cassany (2000: 37) menciona que:

Deberíamos hacer un esfuerzo para dar un tono más constructivo a la corrección, valorando lo positivo al lado de los errores, adoptando un punto de vista más neutro, siendo más imparciales y ofreciendo una valoración más justa al alumno. Se aprende tanto de los errores como de los aciertos. Y para el autor del texto es muy gratificante saber qué es lo que ha hecho bien.

Al no tomar en cuenta los aspectos mencionados por Cassany y al limitar la corrección al señalamiento de errores, se deja de estimular en los niños y las niñas la actitud para realizar correcciones, mejoras y modificaciones, una vez escritos sus textos. Esto se evidenció claramente al aplicar el diagnóstico, donde la mayoría de la población estudiantil considera sus creaciones textuales como un producto final, al cual no se le realiza ningún tipo de modificación.

Finalmente, en lo referente a la lectura interactiva, las educadoras afirman que desconocen dicho concepto, debido a que no aplican los postulados de este tipo de lectura en sus actividades mediadoras, debido a que no propician la creación de textos partiendo de otros.

Es importante implementar este tipo de lectura, ya que le permite al estudiante o la estudiante interactuar con el texto e involucrar sus vivencias y experiencias, tal y como se apreció en la aplicación del plan diagnóstico, donde la mayoría de los infantes reaccionó de manera positiva a la hora de relacionar sus conocimientos previos con los textos que estaban leyendo y así generar nuevas ideas.

En relación con la aplicación de los planes diagnósticos se obtuvieron los siguientes resultados: En la categoría comprensión de lectura, los indicadores que se situaron en los criterios de desarrollo y oportunidad fueron:

- Extraer la idea general del texto.
- Realizar inferencias a partir de lo leído.
- Responder coherentemente a preguntas referentes a lo leído.
- Recapitular lo leído y plantearse nuevas ideas.
- En cuanto a las categorías expresión escrita y lectura interactiva, la población estudiantil presentó dificultades en los indicadores:
 - Expresar coherencia y un orden lógico en los escritos.
 - Expresa ideas variadas y no repetitivas en el texto
 - Separar las ideas en párrafos con un sentido lógico.
 - Realizar correcciones una vez escrito el texto.
 - Utilizar sinónimos para evitar la reiteración de ciertas palabras.
 - Revelar un mensaje claro, preciso y concreto en el texto.
 - Comprender el significado del texto para generar nuevas ideas.

4.2 Etapa de proceso

Luego de analizar los resultados del diagnóstico, se aplicó un Programa de Lectura Interactiva, con el fin de fortalecer los indicadores que se encontraron en los criterios de desarrollo y oportunidad, sin dejar de lado aquellos que se hallaron en el criterio de efectividad.

El programa consistió en la ejecución de siete planes didácticos, los cuales se aplicaron a los dos grupos de estudiantes de quinto grado. Durante la aplicación del programa se tomaron en cuenta los intereses y expectativas que la población estudiantil mencionó en la entrevista. Pese a que corrección de la ortografía no estaba prevista en los objetivos de investigación, esta se trabajó por medio de la autocorrección, ya que los errores cometidos por la población estudiantil eran muy frecuentes e influían en la transmisión de un mensaje claro y preciso del texto.

Durante la aplicación del Programa de Lectura Interactiva fue posible evidenciar lo siguiente:

- Es necesario continuar reforzando los indicadores “consulta por la acepción de palabras desconocidas” y “hace uso de enciclopedias, textos u otros elementos como medio de consulta”, correspondientes a la categoría de comprensión de lectura. Asimismo, en la categoría expresión escrita es preciso dar seguimiento a los indicadores “realiza mejoras y modificaciones al texto”.
- Durante este proceso, la población estudiantil se mostró anuente a colaborar en las diversas actividades planeadas.
- Tomar en cuenta los gustos e intereses de los educandos fue un factor trascendental. El hecho de que los infantes tuvieran que participar en actividades lúdicas que ellos habían mencionado motivó aún más a dicha población.
- Implementar un código de autocorrección creado por los mismos infantes facilitó su interiorización, generando una mejora en sus producciones textuales.
- Tomar en cuenta los conocimientos, las experiencias y la vivencias de la población estudiantil, ayuda que los procesos se tornen más vivenciales y se fortalezca la comprensión de lectura y la expresión escrita.

4.3 Etapa de evaluación final o posdiagnóstico

A continuación se presenta el análisis correspondiente a los resultados obtenidos después de la aplicación del Programa de Lectura Interactiva a 60 estudiantes de quinto grado.

En relación con la categoría de comprensión de lectura se obtuvieron los siguientes resultados:

En lo que respecta al indicador “Extraer la idea general del texto”, el total de la población estudiantil lo hizo de manera efectiva, debido a que fueron capaces de distinguir las ideas principales y complementarias, así como resumirlas y jerarquizarlas.

En cuanto al indicador “Realizar inferencias a partir de lo leído”, se encontró que el 63,3% de la población (38 estudiantes) logró predecir e imaginar acontecimientos a partir de la información que tenían, por lo que se ubicaron en un criterio de efectividad. El 35% (21 estudiantes) se ubicó en un criterio de desarrollo, debido a que obviaron algunos detalles importantes presentes en una historia. Únicamente una niña (1,6%) se halló en el criterio de oportunidad, porque su respuesta no guarda relación con el texto.

Para el indicador “Responder coherentemente a preguntas referentes a la comprensión de lo leído a partir de sus propias inferencias”, se determinó que cuarenta niños y niñas (66,6%) lo lograron en forma efectiva. Catorce estudiantes se situaron en la categoría de desarrollo (23,3%) y 6 infantes (10%) se situaron en el criterio de oportunidad porque sus respuestas presentaban ideas confusas y no se relacionaban con el texto.

Con respecto al indicador “Recapitular lo leído y se plantea nuevas ideas”, cuarenta alumnos y alumnas (66,6%) alcanzaron un criterio de efectividad puesto

que consiguieron producir nuevas ideas a partir de un texto leído; sin embargo, 6 estudiantes (10%) se ubicaron en desarrollo, porque a pesar de que recapitulaban lo leído se les dificultó plantearse nuevas y variadas ideas y catorce estudiantes (23,3%) se situaron en el criterio de oportunidad.

En relación con la categoría expresión escrita y lectura interactiva, se obtuvieron los siguientes resultados:

En cuanto al indicador “Expresar coherencia y un orden lógico en los escritos”, se determinó que treinta y dos estudiantes (53,3%) alcanzaron el criterio de efectividad, ya que sus escritos presentan una apropiada selección de la información, respeta un cierto orden y una estructura; ocho estudiantes (13,3%) se situaron en el criterio de desarrollo, porque a pesar de que las ideas eran pertinentes, aún carecían de estructura y organización adecuadas; los restantes veinte infantes (33,3%) se hallaron en oportunidad puesto que sus ideas no fueron coherentes y en ocasiones no guardaban relación con el texto leído.

El indicador “Expresar ideas variadas y no repetitivas en el texto” fue alcanzado por veintiséis alumnos y alumnas (43,3%) de manera efectiva, ya que lograron escribir textos que incluían diversidad de ideas, evitando así su reiteración. Dieciséis estudiantes (26,6%) se ubicaron en el criterio de desarrollo porque aún repetían con bastante asiduidad algunas palabras o frases en sus escritos. Los restantes dieciocho niños y niñas (30%) se situaron en el criterio de oportunidad, porque las ideas expresadas fueron repetitivas o de muy corta extensión.

En el indicador “Separa las ideas en párrafos con sentido lógico”, treinta alumnos y alumnas (50%) lograron de manera efectiva cumplir con el indicador. No así ocho estudiantes (13,3%), quienes se hallaron en el criterio de desarrollo, porque a pesar de que separan las ideas en párrafos, no emplearon correctamente el punto y aparte. Asimismo, veintidós niños y niñas (36,6%) se hallaron en el criterio de oportunidad, ya que sus escritos se presentan como un único párrafo y son tan cortos que no se evidencia la separación de ideas.

En relación con la subcategoría “Revisar el texto, modificarlo y mejorarlo” y el indicador “realiza correcciones una vez escrito el texto”, se determinó que 10 infantes (16,6%) llevaron a cabo todas las correcciones en sus escritos, por lo que se situaron en el criterio de efectividad. Treinta estudiantes (50%) realizaron ciertas correcciones, pero obviaron algunas otras, por lo que se ubicaron en desarrollo. En el criterio de oportunidad se situaron 20 niños y niñas (33,3%), quienes no cumplieron satisfactoriamente con este indicador.

Para el indicador “Realiza mejoras y modificaciones al texto”, se puede afirmar que 14 estudiantes (23,3%) se situaron en el criterio de efectividad, mientras que 20 alumnos y alumnas (33,3%) se encuentran en el criterio de desarrollo, ya que en sus producciones fue posible evidenciar algunos cambios y mejorías una vez escrito el texto. Sin embargo, 26 estudiantes (43,3%) se encuentran en oportunidad, porque no realizaron modificación alguna y entregaron sus escritos como un “producto final”.

En cuanto al indicador “Utiliza sinónimos para evitar la reiteración de ciertas palabras” se evidenció que solo ocho niños y niñas (13,3%) lo alcanzaron de forma efectiva, mientras que 36 estudiantes (60%) se hallaron en desarrollo,

puesto que a pesar de que hicieron un esfuerzo por evitar repetir ciertas palabras en sus escritos, aún no tienen un dominio completo de este indicador. Dieciséis infantes (26,6%) repitieron constantemente algunas palabras y no recurrieron al uso de sinónimos, por lo que se ubicaron en oportunidad.

En relación con el último indicador de esta categoría “El texto revela un mensaje claro, preciso y concreto, logrando comunicar con claridad las ideas”, se puede afirmar que veintiocho alumnas y alumnos (46,6%) se situaron en efectividad, otras veintiocho (46,6%) en desarrollo, porque faltó ampliar las ideas y expresarlas con mayor claridad y 4 alumnos y alumnas (6,6%) en oportunidad, debido a que en sus escritos las ideas eran confusas y no guardaban relación con el texto.

En el indicador “El escrito revela alguna experiencia previa del estudiante o la estudiante”, el 87% de la población estudiantil cumple de manera efectiva. Sin embargo, el 13% de los infantes se ubicó en el criterio de oportunidad, debido a que en sus escritos no se logró identificar experiencias anteriores.

En el indicador “comprende el significado global del texto para generar nuevas ideas”, el 87% de la población estudiantil alcanzó el indicador de manera efectiva, el 13% se situó en el criterio de desarrollo, ya que comprendieron el significado global, pero se les dificultó producir distintas y variadas ideas a partir de lo leído.

V. Conclusiones

Para efectos de análisis, en esta investigación se mostraron por separado los datos obtenidos en las áreas de comprensión de lectura y de expresión escrita. Sin embargo, las conclusiones se presentan de manera integrada, ya que dentro del concepto de lectura interactiva estas áreas se encuentran relacionadas.

Finalizado el proceso de investigación sobre las habilidades de comprensión de lectura y la expresión escrita se concluye que:

A pesar de que todo acto de lectura tiene como finalidad la comprensión de lo leído, la enseñanza de la lectura en los grupos de estudio se enfoca únicamente en la decodificación de signos gráficos.

La comprensión de lectura se limita a la extracción de detalles superfluos que se encuentran explícitos y fáciles de localizar en el mismo texto, dejando de lado los conocimientos y experiencias de los niños y las niñas, así como la posibilidad de que razonen y construyan nuevos significados.

Los espacios que se brindan a la población estudiantil para promover la expresión escrita son limitados, lo que conlleva a los infantes a presentar dificultades en el momento de producir textos con adecuación, coherencia, cohesión y adecuada estructura gramatical y a conceptualizar la expresión escrita como la simple copia de textos producidos por otras personas.

La población estudiantil no está acostumbrada a utilizar materiales de apoyo tales como enciclopedias, diccionarios, libros, entre otros, porque en las aulas no cuentan con ellos y las docentes no promueven su uso para favorecer la comprensión léxica.

La evaluación de la comprensión de lectura se limita a la revisión de cuestionarios a partir de textos breves, con base en los niveles de comprensión de lectura, principalmente en el literal y el inferencial propuestos en los programas de estudio del Ministerio de Educación Pública. La evaluación de la expresión escrita hace énfasis únicamente en los errores ortográficos, de puntuación y en la caligrafía.

El modelo de enseñanza y aprendizaje de la comprensión de lectura y la expresión escrita requiere un replanteamiento, donde dichas áreas sean visualizadas como un proceso integrado, propio no solo de la materia de español, sino también al servicio de la construcción de los aprendizajes en todas las materias del currículo.

La aplicación del Programa de Lectura Interactiva tomó en cuenta los conocimientos y las experiencias previas de la población estudiantil, lo que estimuló la capacidad de construir nuevos textos.

La producción de textos a partir de otros propició el aprendizaje en la construcción de un texto, la lectura con mayor fluidez y un enriquecimiento léxico.

La implementación de un código de autocorrección incentivó a los estudiantes a prestar más atención a sus errores, a la necesidad de mejorar y modificar el texto y no entregarlo como un producto final.

El Programa de Lectura Interactiva constituye una herramienta viable para desarrollar los distintos contenidos académicos de las diferentes áreas del currículo. Por lo tanto, no implica para el personal docente tiempo adicional, pero sí preparación y dominio de sus principios.

Los estudiantes lograron hacer conciencia de que se escribe con la finalidad de comunicar al lector sus propias ideas, con claridad y precisión.

Para el desarrollo de las habilidades lingüísticas de la población estudiantil es imprescindible aprovechar una serie de recursos, estrategias y técnicas que favorezcan un aprendizaje dinámico y funcional, los cuales lleven a la población estudiantil a un nivel mayor de profundidad en sus conocimientos y que hagan significativa la adquisición de la lectura y la escritura, con respeto de los diferentes estilos de aprendizaje.

La evaluación de la lectura y la expresión escrita debe realizarse en forma constante, con el fin de diagnosticar las necesidades de los estudiantes, buscar las soluciones oportunas y llevar a cabo acciones concretas que favorezcan el aprendizaje de las habilidades lingüístico-comunicativas.

El Programa de Lectura Interactiva promovió la formación de estudiantes autónomos, participativos y críticos y al mismo tiempo estimuló el interés hacia la investigación y la búsqueda de información complementaria para ampliar la producción textual y la lectura.

Bibliografía

Alvarado, K. (2003). Los procesos metacognitivos: La metacompreensión y la actividad de lectura. Revista electrónica *Actualidades Investigativas en Educación*, vol. 3, nº 2. Universidad de Costa Rica. San José, Costa Rica.

Bofarull, M.T. (2001). *El uso de la lengua como procedimiento*. Barcelona: Laboratorio Educativo.

Camps, Anna (2000). Motivos para escribir. *Textos de didáctica de la lengua y de la literatura*, 23. UAB.

Cassany, D. (2002). *Enseñar lengua*. Editorial Graò.

_____ (2000). *Reparar la escritura. Didáctica de la corrección de lo escrito*. España: Biblioteca de Aula.

_____ (1989). *Describir el escribir. Cómo se aprende a escribir*. Barcelona: Editorial Paidós Ibérica.

_____ (1993). *La cocina de la escritura*. Barcelona: Editorial Anagrama.

Colás, M. (1994). *Investigación Educativa*. Segunda Edición. Colección Ciencias de la Educación. Sevilla: Ediciones Alfar.

Colomer y Camps (2000). *Enseñar a leer, enseñar a comprender*. Celeste Ediciones/ mec.

Durán, Ofelia (1991). Enseñanza de la expresión escrita. *Revista de la Universidad de Costa Rica*, vol. 15, n° 2.

Elliot, J. (1993). *La investigación acción en Educación*. Madrid: Editorial Morata.

Gómez, M., M.B. Villareal, M.L. López, L. González, M.G. Adame (1995). *La lectura en la escuela*. México: Editorial SEP.

Medina, A. (2005). *Leer y escribir desde la sala cuna. Lectura estratégica interactiva*. Santiago, Chile: Editorial Atenas Limitada.

Ministerio de Educación Pública (2005). *Programa de español II Ciclo*. San José, Costa Rica.

Monge, Maritza (1994). *Lectura creadora: una propuesta para incrementar las habilidades de comprensión lectora y expresión escrita*. Seminario de Graduación. Universidad de Costa Rica.

Moreno, M. (1986). *Introducción a la metodología de la investigación educativa*. Guadalajara: Editorial Progreso.

Murillo, M. (2005). La lectura en la escuela costarricense. Algunas reflexiones. Revista electrónica *Actualidades Investigativas en Educación*, vol. 5, n° 2. Universidad de Costa Rica. San José, Costa Rica.

Murillo, M. (2006). Comunicarse y crecer: Análisis crítico del trabajo con la lectura, la escritura, la expresión y comprensión orales en la escuela costarricense. *Káñina*. Vol. XXX, No. 2. Universidad de Costa Rica. San José, Costa Rica.

Parodi, Giovanni (2000). La evaluación de la producción de textos escritos argumentativos: una alternativa cognitivo/discursiva. *Signos*. Vol.33, n°47.

Pérez, H. (1999). *Nuevas tendencias en la composición escrita*. Colombia: Editorial Magisterio.

Prado, J. (2004). *Didáctica de la lengua y la literatura para educar en el siglo XXI*. Madrid: Editorial la Muralla. Colección Aula Abierta.

Serrá y Oller (2001). *Estrategias lectoras y comprensión del texto en la enseñanza obligatoria. Comprensión lectora: El uso de la lengua como procedimiento*. Caracas: Laboratorio Educativo.

Tabash, N. (1999). *La lectura creativa: propuestas para fortalecer la expresión escrita*. EDUCARE. vol. 2, n° 1. San José, Costa Rica.

