



Enseña **LEES**

RECURSOS DIDÁCTICOS PARA ENSEÑAR A LEER Y ESCRIBIR



Guía No. 7

COMPRESIÓN LECTORA:
DISCUSIÓN Y POSICIONAMIENTO A
PARTIR DE LA LECTURA DE UN TEXTO

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



<https://creativecommons.org/licenses/by-nc-sa/2.0/>



Guía No. 7

COMPRENSIÓN LECTORA:
DISCUSIÓN Y POSICIONAMIENTO A
PARTIR DE LA LECTURA DE UN TEXTO

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: Discusión y posicionamiento a partir de la lectura de un texto

Esta guía, al igual que la no. 6, promueve la comprensión lectora, habilidad clave y finalidad del aprendizaje de la lectoescritura.

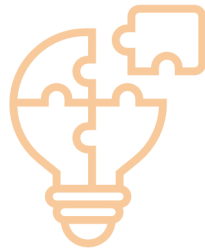
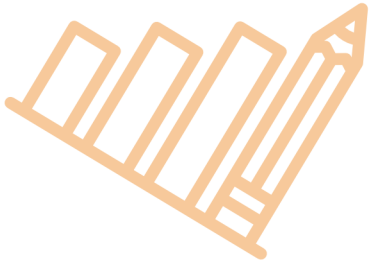
La estrategia que se propone en esta guía, “**Discusión y posicionamiento a partir de la lectura de un texto**”, permite a niños y niñas profundizar su nivel de comprensión del texto, usándolo como base para responder una pregunta. También promueve un mayor dominio del lenguaje y la elaboración de sus propios argumentos en relación con la lectura. Es recomendable para toda la primaria, cambiando la longitud y complejidad de los textos en cada grado.



El video que acompaña esta guía muestra un ejemplo de cómo plantear preguntas que permitan que los niños y niñas comprendan un texto usándolo como fundamento para responder una pregunta, haciendo uso del razonamiento analítico crítico. Lo anterior, a través de la estrategia “**Discusión y posicionamiento a partir de la lectura de un texto**”.

Link video: <https://youtu.be/VXlZrFble0Y>





Generalidades

¿QUÉ ES LA COMPRENSIÓN LECTORA?

Como se ha señalado en la Guía no. 6, la **comprensión lectora** es una de las habilidades fundamentales de la lectoescritura y uno de sus objetivos más importantes. Al aplicar con frecuencia esta habilidad, los niños y niñas serán capaces de profundizar su nivel de comprensión del texto, usándolo como base para responder una pregunta. También lograrán un mayor dominio del lenguaje y podrán elaborar sus propios argumentos en relación con la lectura.

Comprensión lectora

En esta guía, vinculada como la anterior a la recomendación no. 3, vamos a desarrollar una estrategia orientada a profundizar las habilidades aprendidas en la primera fase sobre la **comprensión lectora**. Para ello, los y las estudiantes se organizarán en grupos a fin de realizar un trabajo colaborativo para argumentar, fundamentar y sintetizar su posición.

Esta estrategia ha sido inspirada en la propuesta de Dreher (2019) y tomada de una presentación del GRN Reading Comprehension Group Meeting May 20, 2019.





Objetivos

Con el uso de esta estrategia, los niños y niñas serán capaces de profundizar su nivel de comprensión del texto, usándolo como fundamento para responder una pregunta.



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, cuando se leen textos de diversos tipos de las diferentes asignaturas del currículum, idealmente varias veces a la semana.



¿En qué consiste LA ESTRATEGIA?

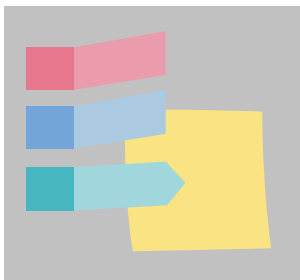
Se trata de una estrategia en la cual los y las estudiantes se organizan en grupos y realizan un trabajo colaborativo, para buscar en el texto los argumentos y ejemplos que fundamentan su posición sobre una pregunta generadora, citando e indicando las partes del texto donde se encuentran esos argumentos. Luego, debaten y al final hacen una síntesis sobre la lectura, intentando consensuar opiniones.



¿Qué recursos necesito?



Lecturas con temas interesantes para el nivel del grupo (ver abajo “cómo seleccionar textos”). La lectura debe ser impresa (una copia por grupo de trabajo).



Notas adhesivas o aplicación virtual para señalar y poner notas en una lectura.



Cuaderno y/o tablet para escribir las conclusiones.



Instrucciones

Preparación de la clase:

1.

La o el docente selecciona un texto interesante para la clase y al nivel adecuado. En esta guía trabajaremos con el siguiente texto:



Los Dinosaurios

Los dinosaurios son reptiles que vivieron en la Tierra mucho antes de que aparecieran los seres humanos. Estos animales dominaron a las demás especies durante 150 millones de años y se extinguieron hace 65 millones de años.

Se sabe que alrededor de 300 tipos distintos de dinosaurios existieron en períodos diferentes y habitaron en todos los continentes del planeta. Eran reptiles de todas formas y tamaños, y como casi todos ellos, los dinosaurios eran terrestres y ponían huevos.

Los dinosaurios carnívoros eran feroces. Se valían de sus afilados dientes y garras para atacar a otros animales, ya fuera para cazar y alimentarse o para defender su territorio. Parece probable que algunos, como el Avimimus, se escondiesen para abalanzarse por sorpresa sobre cualquier animal que pasara.

El Tiranosaurio era el dinosaurio más feroz entre los predadores y uno de los carnívoros más grandes de todos los tiempos. Superaba los ocho metros de altura. Caminaba erguido sobre las patas traseras y tenía tres dedos en cada pata. Los dientes eran curvos y muy afilados; los utilizaba para arrancar pedazos de carne. Se alimentaba de animales muertos y, cuando perseguía manadas de herbívoros, atacaba a los ejemplares viejos, enfermos o muy jóvenes que se separaban de los demás.

Los dinosaurios herbívoros, que se alimentaban de vegetales, eran en muchas ocasiones más grandes que los dinosaurios carnívoros. Sin embargo, solían ser más lentos, lo que llevaba a que los carnívoros pudieran cazarlos. Muchos herbívoros tenían un cuello muy largo con el cual alcanzaban el follaje de las plantas y los árboles más altos.

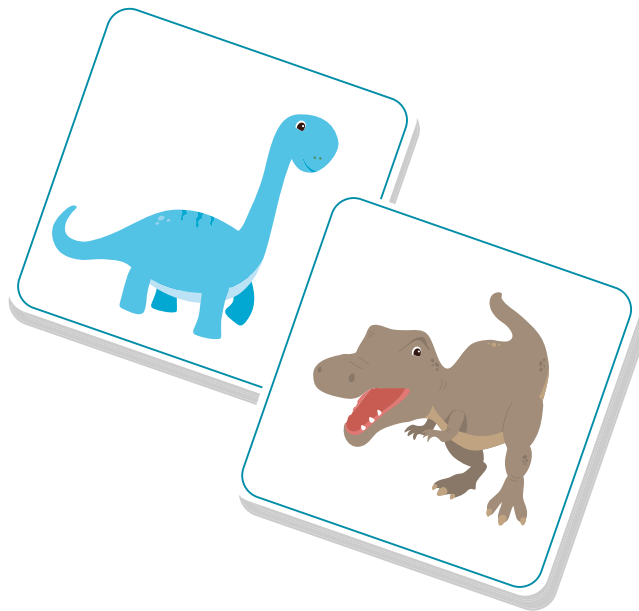


Deborah Murrell y otros, Todo lo que necesitas saber. Ed. SM (Texto adaptado)
<https://blocs.xtec.cat/ceipangeletaferrecinque/files/2020/03/comprehension244.pdf>
Fragmento

2. La o el docente se asegura de tener tantas copias impresas de la lectura como grupos de trabajo habrá en la clase (se sugiere que cada grupo no tenga más de cuatro o cinco integrantes).

3. La o el docente debe pensar en una pregunta desafiante para los niños y niñas, a fin de que discutan y expresen su posición con relación a la lectura. No debe ser una pregunta que se responda fácilmente, y por ello se excluyen las preguntas de nivel literal. En este ejemplo, planteamos la siguiente pregunta:

¿Por qué los dinosaurios dominaron a todas las otras especies que existían en el mundo?



Durante la clase:



1. Para este ejercicio usaremos la lectura de los dinosaurios que incluimos arriba.

2. La o el docente lee el texto en voz alta y verifica la comprensión de todo el vocabulario.

3. Luego pregunta a los niños y niñas:
¿Por qué los dinosaurios dominaron a todas las otras especies que existían en el mundo?

4. A continuación, pide a los niños y niñas que escriban la pregunta en sus cuadernos y que se dividan en grupos.

- 5.** Cada grupo deberá hacer el siguiente trabajo:
 - Los niños y niñas tienen tiempo para pensar individualmente sus ideas, opiniones o respuestas a la pregunta planteada por la o el docente.
 - En grupo, comparten sus ideas acerca de las razones por las que los dinosaurios dominaron el mundo.
 - Luego leen íntegramente el texto.
 - Los niños y niñas comparten sus ideas acerca de la información que les proporciona el texto sobre las razones por las que los dinosaurios dominaron el mundo.
 - Los niños y niñas pueden volver a leer el texto tantas veces como sea necesario, hasta que lo hayan comprendido, se hayan puesto de acuerdo como grupo y tengan sus argumentos.
 - Luego, en colectivo, escogen las partes del texto que apoyen su opinión acerca de las razones por las que los dinosaurios dominaron el mundo, y las señalan con una nota adhesiva en la que escriben cómo ayuda a su argumento.
 - Luego preparan un breve texto donde responden la pregunta usando los argumentos del texto.
- 6.** Cuando todos los grupos terminaron su trabajo, se inicia una plenaria en la que cada grupo presenta sus argumentos acerca de las razones por las que los dinosaurios dominaron el mundo, sustentando sus argumentos en el texto.
- 7.** Posteriormente, se inicia un debate en el cual cada niño o niña puede contraargumentar lo dicho por los grupos. Se anima a que todos participen y ofrezcan sus argumentos y contraargumentos.
- 8.** Al final, la o el docente hace una breve síntesis de los argumentos y orienta en grupo a los niños y niñas a corroborar la veracidad de los argumentos.
- 9.** Posteriormente, les pide que escriban en sus cuadernos una síntesis de lo más importante que aprendieron sobre los dinosaurios.
- 10.** Luego, revisa y retroalimenta los resúmenes individuales.



Consejos PARA VERIFICAR APRENDIZAJES

Los aprendizajes se van verificando durante los intercambios. Durante y después del debate es importante identificar:

La coherencia de los argumentos para responder a la pregunta.	<input type="checkbox"/>
La fundamentación de los argumentos en el texto leído.	<input type="checkbox"/>
La solidez de la contraargumentación en el debate.	<input type="checkbox"/>
Si la síntesis escrita de lo aprendido refleja las ideas centrales del texto.	<input type="checkbox"/>



Comprensión lectora

Teniendo en cuenta que la habilidad abordada en las Guías 6 y 7 es la misma, hemos incorporado, como anexos en esta guía, los mismos materiales pedagógicos de la Guía 6.

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.



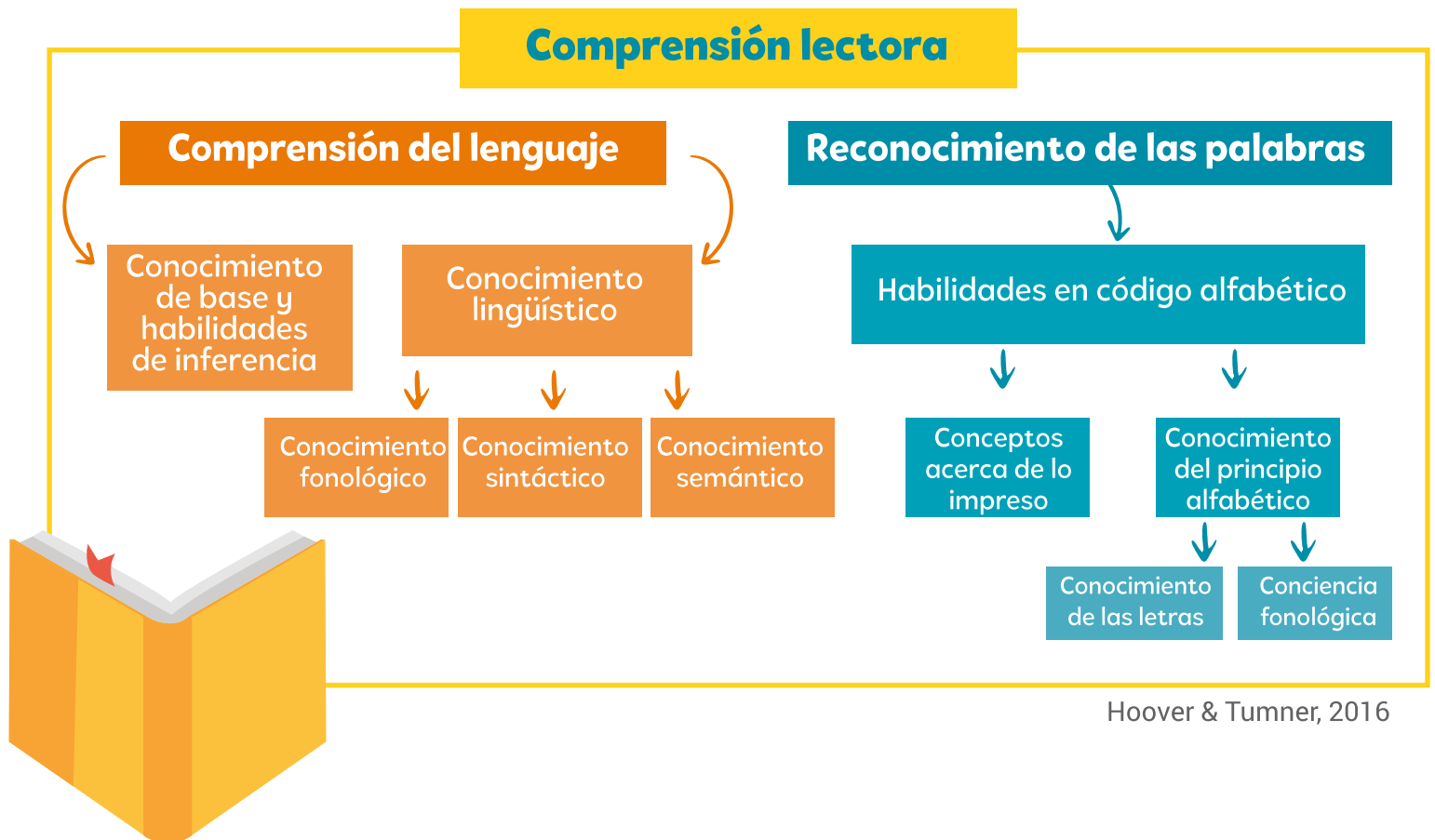
El conocimiento y las habilidades requeridas para comprender un texto incluyen la comprensión de las diferentes formas en que el texto puede ser estructurado, y la capacidad de utilizar un repertorio de estrategias cognitivas. Los elementos más importantes para una buena comprensión lectora son el conocimiento 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 & Tunner, 2016), basado en la Concepción Simple de la Lectura, que incluye las siguientes habilidades:



Hoover & Tunner, 2016

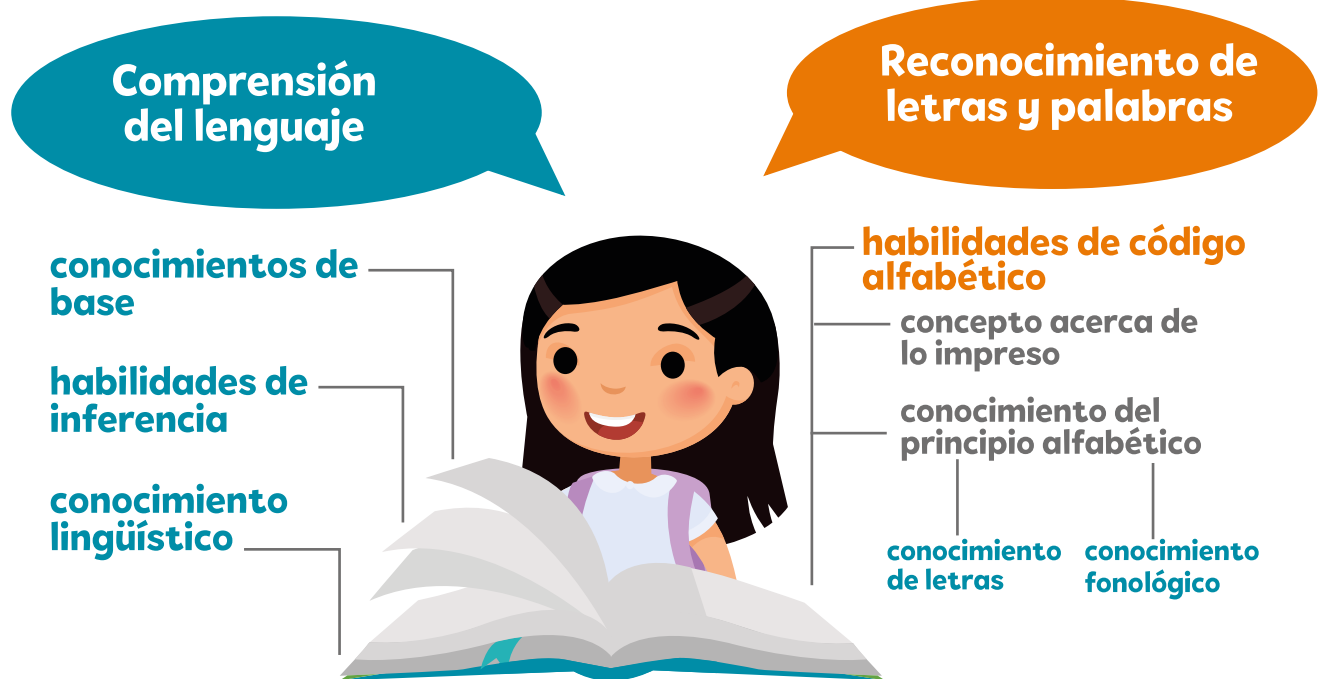
El SVR está representado en la parte superior de la ilustración, mostrando que la comprensión lectora está construida sobre dos habilidades subyacentes: la comprensión del lenguaje y el reconocimiento de palabras (o decodificación).

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.**

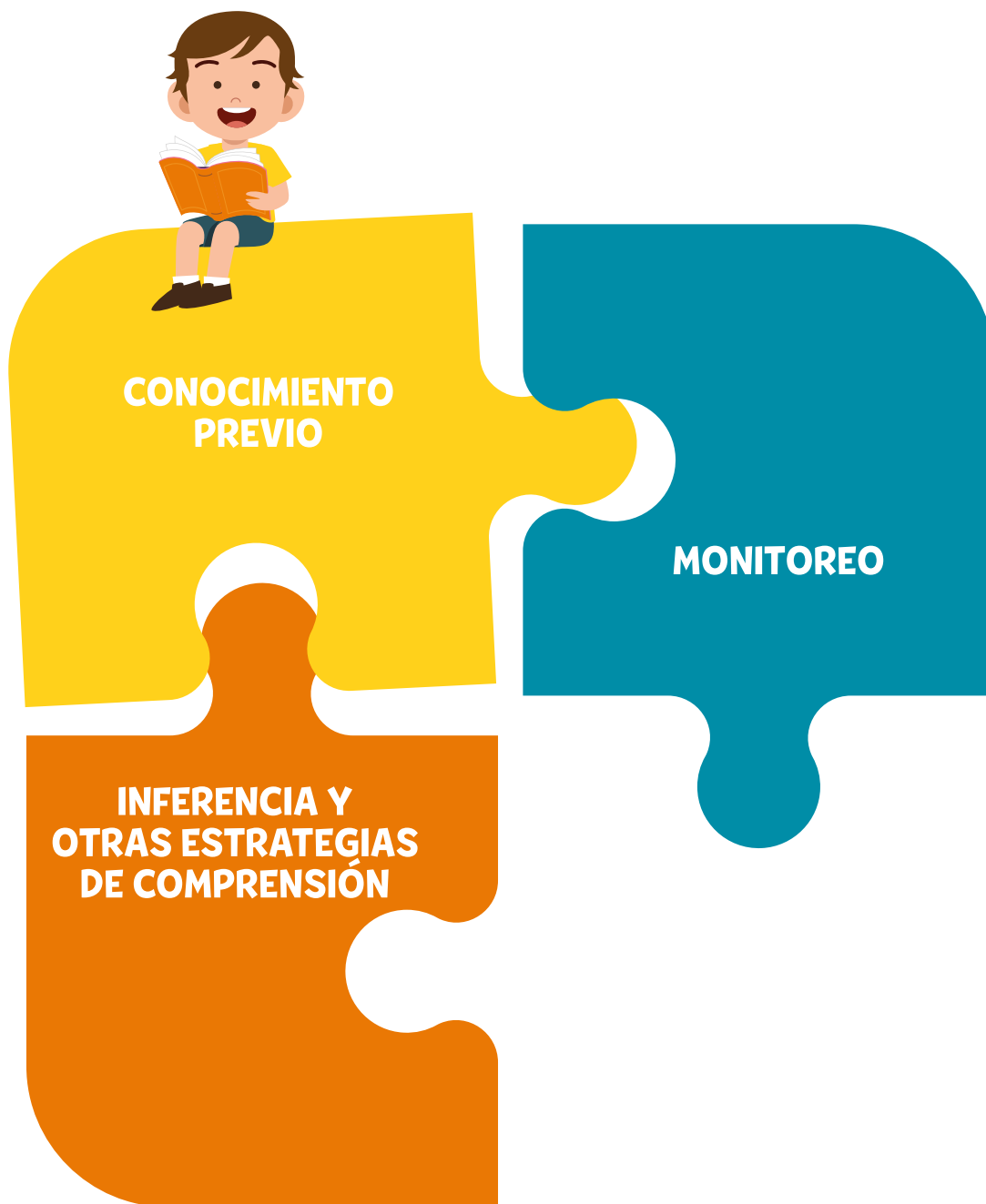
La comprensión lectora está directamente vinculada a los conocimientos previos que tiene un lector o lectora. Quienes poseen un conocimiento previo alto sobre varios temas, también suelen entender mejor los textos complejos que un lector o lectora que tiene poco conocimiento previo (Anderson & Pearson, 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.

Inferencia y otras estrategias de comprensión.

2. 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.

Monitoreo.

3. 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](#)

OTROS RECURSOS DISPONIBLES

Existe un conjunto de materiales que se pueden consultar o usar para promover esta habilidad. A continuación, les proporcionamos los enlaces de algunos de ellos.

VIDEOS EN ESPAÑOL:

Video 1

Este video para docentes y padres de familia explica la importancia de la comprensión lectora. Indica algunas estrategias para motivar a los niños y niñas a leer y desarrollar la comprensión lectora.

Video 2

En este video se presentan tres textos y varias preguntas de comprensión para practicar la comprensión lectora con los niños y niñas. Este video se puede exponer a estudiantes de segundo y tercer grado.

VIDEOS EN INGLÉS:

Video 1

Este video de comprensión lectora explica cuatro estrategias que los buenos lectores utilizan para comprender lo que están leyendo. Padres y madres de familia pueden utilizar estas estrategias con su hijo o hija, para que pueda practicar conscientemente mientras lee.

Video 2

En este video el doctor Timothy Shanahan, de la Universidad de Illinois, Chicago, discute los resultados de un reporte sobre la comprensión lectora en los niños y niñas desde kínder hasta tercer grado. Los y las estudiantes que leen con comprensión a una edad temprana tienen acceso a una gama más amplia de textos, conocimientos y oportunidades educativas, lo que hace que la enseñanza en este campo sea particularmente crítica.

Guía

Esta guía (en inglés) recomienda cinco pasos específicos que las y los docentes, los tutores de lectura y los directores o directoras pueden seguir para mejorar con éxito la comprensión lectora de los niños y niñas.

HOJAS DE TRABAJO:

La plataforma Recursos Docentes de Chile provee varias hojas de trabajo para desarrollar la comprensión lectora en primero, segundo y tercer grado a fin de ordenar progresivamente un [texto](#), [inferir](#), buscar la [idea principal](#) y [más](#).



ORGANIZADORES GRÁFICOS:

Understood, una organización sin fines de lucro, provee una serie de formatos de organizadores gráficos en español:



- [Características del personaje](#)
- [Gráfica KWL](#)
- [Idea principal](#)
- [Resumen](#)
- [Elementos de la historia](#)



OTROS RECURSOS:

El Ministerio de Educación de Guatemala (MINEDUC) provee una guía para docentes a fin de enseñar la comprensión lectora. La guía explica en detalle qué es la comprensión lectora, su importancia y qué se necesita desarrollar para tener una buena comprensión lectora. Aporta varias herramientas de uso en el aula para describir, comparar y predecir, y otras estrategias de comprensión lectora.



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

