

September 2019

Desarrollo de la lectura comprensiva en el programa de estudio de español de primer ciclo: un análisis desde el enfoque psicolingüístico

María de los Ángeles Carpio Brenes
Asociación Costarricense Consejo de Lectura

Follow this and additional works at: <https://digitalcommons.fiu.edu/led>



Part of the [Language and Literacy Education Commons](#)

Recommended Citation

Carpio Brenes, María de los Ángeles (2019) "Desarrollo de la lectura comprensiva en el programa de estudio de español de primer ciclo: un análisis desde el enfoque psicolingüístico," *Revista Electrónica Leer, Escribir y Descubrir*. Vol. 1: Iss. 4, Article 3.

Available at: <https://digitalcommons.fiu.edu/led/vol1/iss4/3>

This work is brought to you for free and open access by FIU Digital Commons. It has been accepted for inclusion in *Revista Electrónica Leer, Escribir y Descubrir* by an authorized administrator of FIU Digital Commons. For more information, please contact dcc@fiu.edu.

DESARROLLO DE LA LECTURA COMPENSIVA EN EL PROGRAMA DE ESTUDIO DE ESPAÑOL DE PRIMER CICLO: UN ANÁLISIS DESDE EL ENFOQUE PSICOLINGÜÍSTICO.

DEVELOPMENT OF COMPREHENSIVE READING IN THE SPANISH STUDY
PROGRAM OF I CYCLE: AN ANALYSIS FROM THE PSYCHOLINGUISTIC AP-
PROACH.



**Dra. María de los
Ángeles Carpio Brenes¹**

Resumen

Este artículo de análisis documental tiene por objetivo establecer la concordancia entre el procedimiento para la enseñanza de la lectura comprensiva que propone el Programa de Estudios de Español de I Ciclo de la Educación General Básica (Ministerio de Educación Pública, 2014) y los niveles de procesamiento cognitivo para la lectura comprensiva que establece el enfoque psicolingüístico. La información se presenta en tres apartados: antecedentes, referentes teóricos, análisis comparativo y conclusiones. Del estudio se desprenden, como recomendaciones fundamentales, que el profesorado de primaria debe recibir capacitación

sobre los procesos psicolingüísticos que intervienen en el aprendizaje de la lectura, y que la enseñanza de esta, durante el I Ciclo de la Educación General Básica, debería estar a cargo de una misma persona, para darle continuidad al desarrollo de las operaciones cognitivas del estudiantado que tiene a su cargo.

Palabras clave:

lectura, comprensión, psicolingüística, procesamiento cognitivo, enseñanza.

Abstract

This documentary analysis paper aims to establish the agreement between the procedure for the teaching of comprehensive reading proposed by the Spanish Studies Program of the Basic General Education Cycle (Ministerio de Educación Pública, 2014) and the levels of cognitive processing for comprehensive reading that establishes the psycholinguistic approach. The information is presented in three sections: background, theoretical references, comparative analysis and conclusions. The study reveals, as fundamental recommendations, that primary school teachers should receive

¹ Licenciada en Educación Especial y Máster en Psicopedagogía. Docente de la Escuela de Orientación y Educación Especial, Universidad de Costa Rica. Doctora en Psicología Evolutiva y de la Educación de la Universidad Autónoma de Madrid, España.

training on psycholinguistic processes that intervene in the learning of reading. Also that the reading teaching, during the I Basic General Education Cycle, should be in charge of the same person, to give continuity to the development of the cognitive operations of the students.

Key words: reading, comprehension, psycholinguistics, cognitive processing, teaching.

Antecedentes

Leer, en forma comprensiva, implica que el lector "no sólo es un receptor de la información, sino que enriquece el texto gracias a sus propios aportes" (Condemarín, 2001, p. 9). Según Jouini (2005, p. 100), "leer construyendo significados implica, por un lado, que el lector no es pasivo frente al texto, y, por otro lado, que la lectura se lleva a cabo pensando sobre lo que se lee". La Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico (OCDE) define competencia lectora como "la capacidad individual para comprender, utilizar y analizar textos escritos con el fin de lograr

sus objetivos personales, desarrollar sus conocimientos y posibilidades y participar plenamente en la sociedad (Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico, 2009, p. 8).

A partir de estas tres definiciones, se puede afirmar que el estudiantado costarricense no tiene una adecuada competencia lectora, pues los resultados de las pruebas internacionales que se han venido aplicando en la última década demuestran estadísticamente el mal desempeño en esta área: SERCE: Segundo Estudio Regional Comparativo y Explicativo de la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura en el 2008 (UNESCO, 2008), TERCE: Tercer Estudio Regional Comparativo y Explicativo en el 2013 (UNESCO, 2013), PISA: Programme for International Student Assessment de la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico (OCDE) en los años 2009, 2012 y 2015 (Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico, 2010, 2013 y 2016). De acuerdo con Villers (2016), una explicación de estos resultados es que el anterior plan de estudios de



español estaba enfocado en la memorización de contenidos, no en la interpretación de la información.

De esta forma es que, para entender el serio problema que esto implica, es necesario traducir las estadísticas a las habilidades lectoras que caracterizan los niveles de comprensión que establece la prueba PISA, pues el 40.3% del estudiantado costarricense de secundaria, en el 2015, se ubicó en los niveles más bajos de la escala: Nivel 1a, Nivel 1b y Nivel Inferior a 1b.

Competencia lectora según los Niveles de rendimiento en lectura de PISA.

Nivel 6	Nivel 5	Nivel 4	Nivel 3	Nivel 2	Nivel 1a	Nivel 1b
Hace inferencias, comparaciones y contrastes con precisión y detalle. Comprende de manera completa y detallada uno o más textos e integra información de más de un texto. Entiende ideas nuevas y realiza interpretaciones a partir de categorías abstractas. Elabora hipótesis o evalúa críticamente textos complejos sobre temas poco familiares; para ello, considera diversos criterios y perspectivas, y aplica saberes previos complejos. Hace análisis precisos e identifica detalles del texto que suelen pasar desapercibidos.	Ubica y organiza diversos datos profundamente incrustados en el texto, e infiere qué información es relevante. Elabora hipótesis o evalúa críticamente el texto recurriendo a saberes previos especializados. Entiende, de manera completa y detallada, textos cuyo contenido o forma le resulta poco familiar. Comprende conceptos que van en contra de lo que espera el lector.	Ubica y organiza diversos datos incrustados en el texto. Interpreta matices del lenguaje en una parte del texto, considerando el texto en su conjunto. Comprende y aplica categorías en contextos poco familiares. Elabora hipótesis o evalúa críticamente el texto usando saberes previos de carácter formal o público. Comprende de manera adecuada textos extensos y complejos cuyo contenido o forma es poco familiar.	Ubica y, a veces, reconoce la relación entre distintos datos del texto que cumplen varias condiciones. Integra diversas partes del texto para identificar la idea central, comprende relaciones semánticas o construye el significado de una frase. Realiza comparaciones, contrastes o categorizaciones. Obtiene información que no es notoria, compite con otras ideas, contiene ideas que van en contra de lo que espera el lector o está expresada en forma de negación. Realiza conexiones, comparaciones, explicaciones, y evalúa alguna característica del texto. Comprende adecuadamente el texto y lo relaciona con saberes previos cotidianos o lo comprende sin mucho detalle, pero relacionándolo con saberes previos menos cotidianos.	Ubica uno o más datos, que podrían tener que ser inferidos. Reconoce la idea central de un texto, comprende relaciones semánticas o construye significados en partes específicas del texto cuando la información no es notoria y hay que realizar inferencias de poca exigencia. Realiza comparaciones o contrastes basado en una sola característica del texto. Realiza comparaciones o diversas conexiones entre el texto y sus actitudes y experiencias personales.	Ubica uno o más datos explícitos, reconoce el tema central o el propósito del autor en textos que les resultan familiares, o realiza conexiones sencillas entre la información del texto y saberes previos de carácter cotidiano. Ubica información notoria en textos en los que hay poca o ninguna información que compita con ella	Ubica un solo dato explícito y notorio en un texto breve y sintácticamente sencillo, cuando el contexto y el tipo de texto son familiares (relatos o listados simples). Realiza conexiones sencillas entre información contigua. Se trata de textos en los que la información prácticamente no compite entre sí y que ofrecen diversas ayudas al lector, como la repetición de información, o el empleo de ilustraciones o símbolos conocidos.

Tabla1. Fuente: Elaboración de la investigadora (2018).

Cabe aclarar que, en el estudio 2009 y 2009+, hubo estudiantes de los 74 países participantes que puntuaron por debajo del Nivel 1, correspondiente al primer nivel de habilidad lectora, por lo que fue necesario establecer otros niveles inferiores: Nivel 1a, Nivel 1b, y el Nivel Inferior al nivel 1b (Ministerio de Educación Pública, 2016). Precisamente, y de forma lamentable, son los tres niveles en que se ubica la mayoría del estudiantado costarricense en la prueba aplicada en el 2015.

Al tomar como referencia únicamente los resultados obtenidos por el estudiantado costarricense en la prueba PISA de los años 2009, 2012 y 2015, se puede observar, de manera preocupante, incremento en el porcentaje de estudiantes ubicados en los peores niveles de la escala, pues se considera el Nivel 2 como el estándar básico de comprensión lectora.

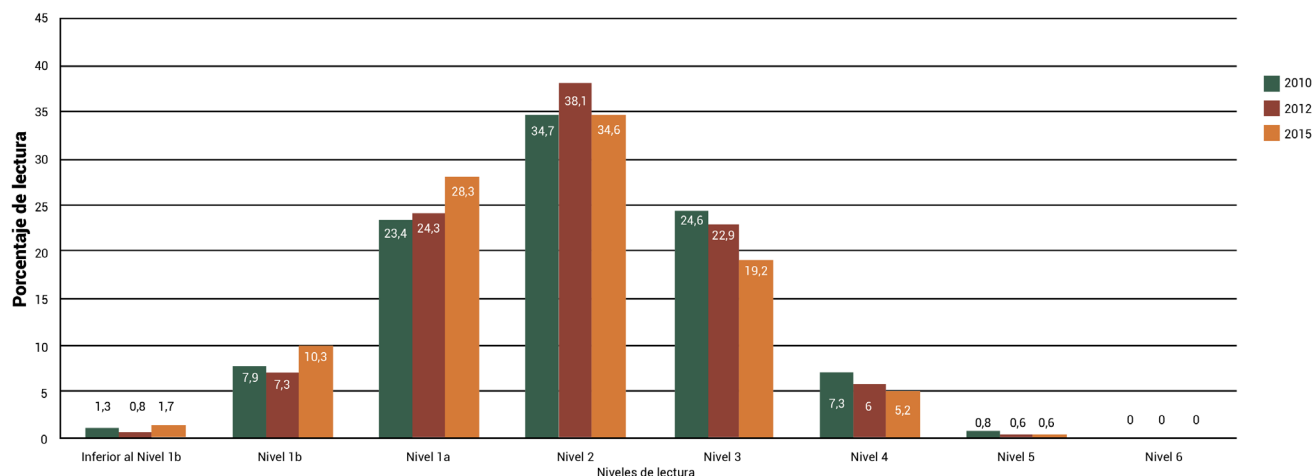


Figura 1. Resultados de Costa Rica en la prueba de lectura de las tres evaluaciones PISA: 2010-2012-2015. Elaborado por la investigadora (2018).

Si se considera el año 2009 como línea base, es decir, como la primera medición que se toma antes de realizar una intervención, y los otros dos años como evaluación de las medidas tomadas para la mejora, el panorama se vuelve aún más alarmante, pues el problema no solo persiste, sino que ha empeorado.

En la prueba aplicada en el 2009, el 32.2% del estudiantado se ubicó entre los Niveles 1a, 1b, Inferior al Nivel 1b; el 34.7% en el Nivel 2; el 32.7% en los Niveles 3, 4, 5. Tres años después, en el 2012, se mantuvo el porcentaje en los niveles bajos, con un 32.4% de estudiantes; aumentó en 3.4% el porcentaje de estudiantes en el nivel básico de comprensión lectora (Nivel 2: 38.1%); pero disminuyó un 3.2% el porcentaje de estudiantes en los niveles altos (29.5%). En el 2015, aumentó un 7.8% el porcentaje de estudiantes en los niveles "negativos" (40.3%); bajó 3.5% el porcentaje que se ubica en el nivel básico (34.6%); y también bajó aún más, un 4.5%, el porcentaje correspondiente al estudiantado que se ubicaba en los niveles 3, 4 y 5 de la escala. En el Nivel 6, el porcentaje ha sido de 0 en las tres mediciones.

Teniendo estos resultados presentes, este estudio busca establecer la concordancia entre los niveles de procesamiento cognitivo para la lectura comprensiva de acuerdo al enfoque psicolingüístico y la metodología para la enseñanza de la lectura comprensiva que propone el Programa de Estudio de Español de Primer Ciclo de la Educación General Básica (2014), pues según el Ministerio de Educación Pública, "la asignatura de Español tiene como propósito el desarrollo de la competencia comunicativa y lingüística del estudiantado en forma efectiva e independiente" (Ministerio de Educación Pública, 2014, p.10), y la mejor manera de verificarlo es haciendo un análisis desde esta perspectiva.

Referentes teóricos

La psicología de la lengua es la disciplina que analiza los procesos psicológicos que se activan cuando las personas usan el lenguaje y la que ofrece percepciones de cómo se aprende y se utiliza este (Berko y Bernstein, 1999). Con respecto al lenguaje escrito, hace hincapié en las operaciones cognitivas que permiten reconocer el significado de las palabras escritas y aquellas que intervienen en el proceso de interpretación de la escritura. Este enfoque sostiene que estas operaciones se adquieren mediante la instrucción formal y directa de los cuatro niveles de procesamiento por parte de una persona adulta (Cuetos 2008; Silva, 2015),

1. Nivel de procesamiento perceptivo-fonológico.

El primer nivel es el de entrada sensorial de la información; implica la discriminación perceptiva de tipo visual o táctil (en el caso de las personas ciegas) y de carácter auditivo-fonético, donde se realiza la decodificación o identificación de letras mediante las reglas de correspondencia grafema fonema (RCGF), es decir, la asociación del sonido con cada letra individual para la conversión de las palabras desconocidas o las pseudopalabras (Aragón, 2011).

Cuando la persona lectora se encuentra frente al texto, se activa el proceso perceptivo básico, en el cual la lectura comienza por medio del análisis de los signos gráficos, para luego identificar las unidades básicas de información, formando poco a poco unidades más complejas con significado, que va desde el reconocimiento letra a letra, luego rasgos distintivos entre palabras similares, hasta el reconocimiento global de las palabras (Vieiro y Amboaje, 2016).

Un pre-requisito fundamental para el aprendizaje de las RCGF es el desarrollo de la conciencia fonológica, que es "la capacidad del alumnado para reflexionar sobre los segmentos del lenguaje oral. Implica una reflexión sobre segmentos como fonemas, sílabas, palabras o rima (Cabeza, 2009, p. 29). Implica una serie de habilidades y procesos metalingüísticos que le permiten a la persona lectora tener consciencia del manejo del lenguaje hablado.

2. Nivel de procesamiento léxico.

El segundo nivel se refiere al reconocimiento de palabras que incluye su recuperación fonológica (si se lee en voz alta) y su significado (si se hace una lectura comprensiva) del diccionario mental, donde se

encuentran almacenadas, y cuya estructura recibe el nombre de léxico interno o lexicón (Aragón, 2011). De acuerdo con autores como Cuetos (2008), Vázquez (2011), Calvo y Carrillo (2011) Defior y Serrano (2011), Benítez y Borzone (2012) y Defior (2014), en esta fase intervienen dos mecanismos que permiten el acceso al lexicón para el reconocimiento de la palabra: la vía léxica y la vía subléxica.

La ruta léxica, directa o visual, permite leer las palabras accediendo directamente a las representaciones que están almacenadas en la memoria o léxico visual. Implica un conocimiento inmediato de palabras conocidas, o sea, que ya han sido procesadas y guardadas en el lexicón mediante las representaciones visuales. La ruta subléxica, indirecta o auditiva, es la que permite leer las palabras a través de la transformación de las letras en sus respectivos sonidos, es decir, implica el uso de las reglas de correspondencia grafema-fonema (RCGF) para la conversión de las palabras desconocidas o las pseudopalabras (agrupación de letras que forman palabras que parecen reales, pero carecen de significado) en sonidos y las secuencias de sonidos en palabras.

3. Nivel de procesamiento sintáctico.

El nivel tres se refiere a la habilidad para comprender cómo están relacionadas las palabras entre sí, o sea, el conocimiento de la estructura gramatical de la lengua y de las relaciones sintácticas (Aragón, 2011). El análisis sintáctico y gramatical consiste en analizar las estructuras de las oraciones y la función que cada palabra juega dentro de la oración.

Para obtener la información contenida en el mensaje escrito, se acceden a las relaciones estructurales entre las palabras mediante tres pasos (Silva, 2015). Primero, la identificación de señales lingüísticas: orden de las palabras en la oración, categoría

gramatical, concordancia gramatical, signos de puntuación, significado de las palabras; segundo, la especificación de las relaciones existentes entre estos componentes gramaticales; y tercero, la construcción de la estructura o marco sintáctico correspondiente, mediante ordenamiento jerárquico de los componentes, para extraer el significado.

4. Nivel de procesamiento semántico.

En la última fase se produce la representación de la información expresada en el texto, es decir, consiste en extraer el significado global del texto y de fusionarlo con los conocimientos previos de la persona lectora, para poder integrarlos en los esquemas cognitivos y así adquirir nuevos conocimientos a través de la lectura (Aragón, 2011).

De acuerdo con Silva (2015), esta fase está compuesta de cuatro operaciones cognitivas básicas. La retención del significado de la oración, que implica reconocer y retener en la

memoria operativa el significado de las palabras aisladas que forman una oración para extraer el significado global, aunque no se recuerde la estructura gramatical de esta, ni las palabras concretas. La creación de microestructuras, que se refiere a los significados que se han abstraído de cada oración mediante las relaciones entre elementos e ideas explícitas o textuales y la información externa procedente de los conocimientos previos de la persona lectora. La creación de macroestructuras, donde se realiza un resumen mental en el que se eliminan las ideas secundarias y se organizan las proposiciones en función de la relevancia de estas, mediante las reglas de omisión/selección, generalización y construcción. La construcción de un modelo de la situación, en la que, a través de las claves contextuales y de los conocimientos generales de la persona lectora, se sintetiza e interpreta la información del texto con base en la información almacenada en sus esquemas cognitivos.

Para Torres y Granados (2014), es indispensable que el profesorado tenga el conocimiento y pueda describir los procesos involucrados en la comprensión lectora, pues le permitirá un mejor entendimiento del desarrollo cognitivo del estudiantado en las diferentes etapas escolares. Por su parte, Peregrina (2017) afirma que "los docentes deben equipar a sus estudiantes con las habilidades y herramientas necesarias para hacer frente a las preguntas de tipo inferencial y a aquellas relacionadas con la identificación de la idea general del texto".

Surge aquí la pregunta que motivó este artículo: ¿Se consideran los niveles de procesamiento para el desarrollo de la lectura comprensiva en la enseñanza de la comprensión lectora en la primaria costarricense? De esta forma, se planteó como objetivo



general el establecer la concordancia entre los niveles de procesamiento cognitivo para la lectura comprensiva que establece el enfoque psicolingüístico y la metodología para la enseñanza de la lectura comprensiva que propone el Programa de Estudio de Español del Primer Ciclo de la Educación General Básica (2014).

Metodología

Este es un estudio descriptivo en el que se utilizó el cuadro de triple entrada para la organización e interpretación de la información, el cual consiste en un organizador de conocimiento, en un número variable de columnas, que se utiliza para sistematizar la información y permite contrastar los elementos de un tema. (Vicéns y Medina, 2005).

En este caso, el cuadro está conformado por tres columnas. La primera (izquierda), contiene los niveles de procesamiento para la comprensión lectora; la segunda (centro), las habilidades cognitivas que se esperan para cada nivel, ambas sobre el fundamento teórico de la psicolingüística; y la tercera (derecha), los contenidos curriculares conceptuales y procedimentales que se estipulan en el Programa de Español de I Ciclo de Educación General Básica (2014) que se relacionan con cada habilidad cognitiva.

El análisis temático es la técnica escogida para la interpretación de los datos contenidos en el cuadro de tripe entrada, en el cual, según Escalante y Páramo (2011), “interviene el análisis estadístico sobre los elementos de la grilla de análisis: frecuencia de aparición, variación según los hablantes, según los contextos” (p. 46).

Análisis comparativo

Con base en la fundamentación teórica sobre los niveles de procesamiento cognitivo psicolingüísticos para la comprensión lectora y los contenidos curriculares conceptuales y procedimentales que brinda el Programa de Español del Primer Ciclo de Educación General Básica (2014) (educación primaria), se sistematizaron los datos en cuadros de triple entrada, por los cuatro niveles de procesamiento, para el contraste y subsecuente interpretación de la información contenida en cada uno de ellos.

Contenidos curriculares conceptuales y procedimentales relacionados con el Nivel de procesamiento perceptivo-fonológico

Niveles de procesamiento	Habilidades cognitivas	Contenidos curriculares conceptuales y procedimentales del Programa de Español
Nivel 1: Perceptivo-fonológico	Conciencia fonológica: -palabra -rima -sílabas -fonema	Unidad: Comprensión y expresión oral para los dos primeros años. Contenidos conceptuales y procedimentales: 1. Conciencia fonológica. 1.1. Identificación de los fonemas que componen las palabras (conciencia fonológica) reconociendo, separando, y combinando sus fonemas y sílabas. 1.2. Discriminación de un fonema o patrones de fonema en las palabras Identificación del fonema(s) inicial (les) y final (les) de las palabras.
	Reglas de correspondencia grafema fonema	Unidad: Primera de lectoescritura Contenidos conceptuales y procedimentales: 4. Conciencia fonológica. 4.1. Reconocimiento (gradual) de la correspondencia fonema y letra.

Tabla 2. Fuente: Elaboración de la investigadora (2018).

De acuerdo con los datos que presenta la tabla 2, en el primer nivel de procesamiento psicolingüístico, denominado perceptivo-fonológico, se deben desarrollar, como habilidades cognitivas, la conciencia fonológica en sus cuatro fases (palabra, rima, sílaba y fonema) y las reglas de correspondencia grafema fonema. Ambas se incluyen en el Programa de Español del Primer Ciclo de Educación General Básica (2014), en dos unidades diferentes.

La conciencia fonológica se encuentra en la Unidad de comprensión y expresión oral para los dos primeros años, que corresponde a los contenidos curriculares procedimentales que se deben trabajar constantemente durante primero y segundo grados. Las reglas de correspondencia grafema fonema se incluyen en la Unidad primera de lectoescritura, que, igualmente, inicia en el primer periodo del primer año y continúa su desarrollo durante los dos primeros años, de acuerdo al avance, necesidades individuales y grupales del estudiantado.

Con base en los contenidos curriculares conceptuales y procedimentales del Programa de Español del Primer Ciclo de Educación General Básica (2014), se puede decir que de las cuatro sub-habilidades que se deben desarrollar como parte de la conciencia fonológica, a saber, palabra, rima, sílaba y fonema, solo se encuentran contempladas, de manera explícita, la conciencia silábica y la fónica; se excluyen la conciencia de palabra y la rima, aunque esta última se menciona como una actividad en el contenido curricular conceptual, más que una destreza por desarrollar.

Con respecto a las reglas de correspondencia grafema fonema, se incluyen explícitamente en el contenido procedimental 4.1., del programa de estudios; sin embargo, se identifica un error en el contenido conceptual, ya que consideran las RCGF como "conciencia fonológica" (p. 103) cuando en realidad se refiere a una destreza metalingüística posterior a la conciencia fonológica.

Contenidos curriculares conceptuales y procedimentales relacionados con el Nivel de procesamiento léxico

Niveles de procesamiento	Habilidades cognitivas	Contenidos curriculares conceptuales y procedimentales del Programa de Español
Nivel 2: Léxico	Vía directa (lectura logográfica)	Unidad: Primera de lectoescritura Contenidos conceptuales y procedimentales: 6. Decodificación (por medio de ejercicios orales y de lectura aproximada y de experimentación) de las letras y enunciados. 6.1. Experimentación de lectura al decodificar enunciados (palabras, frases y oraciones)
	(vocabulario)	Unidad: Comprensión y expresión oral para los dos primeros años. Contenidos conceptuales y procedimentales: 4. El vocabulario en la expresión oral. 4.1. Aplicación del vocabulario y conocimiento de nuevas palabras y formas de expresión. Unidad: Primera de lectoescritura Contenidos conceptuales y procedimentales: 15. El vocabulario básico: que implique un grado creciente de precisión y abstracción y en la producción de textos con el uso de vocabulario específico a la situación comunicativa. 15.1. Aplicación de vocabulario básico en las producciones de texto oral y escrito.
	Vía indirecta (pseudopalabras)	-----

Tabla 3. Fuente: Elaboración de la investigadora (2018).

La tabla 3 indica que el segundo nivel de procesamiento psicolingüístico es el léxico, en el cual se deben estimular las dos vías para el reconocimiento automático de las palabras: la vía directa, por medio de la lectura logográfica y del vocabulario frecuente; y la vía indirecta, a través de la lectura de pseudopalabras por el desarrollo de las RCGF. De manera explícita, el léxico, entendido como la lectura automática de las palabras, no se estimula por medio de ninguna de las dos vías en el Programa de Español del Primer Ciclo de Educación General Básica (2014).

Primero, la lectura logográfica implica el reconocimiento de carteles por el logo o símbolo, por ejemplo: McDonald's, Pizza Hut, KFC (Frith, 1985), entre otros; y no a la rotulación de objetos del aula para su lectura, como lo recomiendan los métodos de lectura de palabra completa. El Programa de Español del Primer Ciclo de Educación General Básica (2014) presenta un error conceptual, ya que esto es lo que sugiere,

Utilizando los carteles de rótulos de ambiente previamente estudiados (silla- mesa- puerta- pizarra- ventana- comedor- basurero, lápiz- otros), se motiva al estudiante, para que, de manera visual, identifique cada rótulo, se oriente y realice la escritura de las palabras contenidas en el mismo (p. 120).

Segundo, el vocabulario que hay que estimular en la vía directa es el de uso contextual frecuente, como el caso de las etiquetas de los productos que se usan a diario en el desayuno (mermelada, mantequilla, queso crema), o de los rótulos como HALE, EMPUJE, ABIERTO, CERRADO, DAMAS, CABALLEROS; no se refiere solo a la adquisición de nuevas palabras y formas de expresión verbal, ni tampoco exclusivamente para la producción escrita o redacción, como aparece referido en el programa de estudios.

Tercero, no aparece en ninguno de los contenidos curriculares conceptuales y procedimentales, la lectura de pseudopalabras que, de acuerdo con Calvo y Carrillo (2011), la capacidad de leer este tipo de palabras es lo que caracteriza a la persona lectora experta, porque no es posible un reconocimiento directo de las mismas, sino que dependen del código alfabético y, por tanto, del conocimiento de la correspondencia grafema fonema.

**Contenidos curriculares conceptuales y
procedimentales relacionados con el Nivel de
procesamiento sintáctico**

Niveles de procesamiento	Habilidades cognitivas	Contenidos curriculares conceptuales y procedimentales del Programa de Español
Nivel 3: Sintáctico	Estructura gramatical	<p>Unidad: Segunda de lectoescritura.</p> <p>Contenidos conceptuales y procedimentales:</p> <p>4. Tipología textual.</p> <p>4.1. Reconocimiento de las características, estructura y elementos de textos expositivos, narrativos y descriptivos.</p> <p>Unidad: Tercera de lectoescritura.</p> <p>Contenidos conceptuales y procedimentales:</p> <p>4. Tipología textual.</p> <p>4.1. Reconocimiento de las características, estructura, elementos de los textos informativos, narrativos, expositivos y descriptivos.</p>

Tabla 4. Fuente: Elaboración de la investigadora (2018).

Con respecto al tercer nivel de procesamiento, el sintáctico, en la tabla 4 se puede observar que la principal habilidad que se requiere desarrollar es la de la estructura gramatical, es decir, entender cómo están relacionadas las palabras entre sí, aspecto que está explícitamente indicado en el Programa de Español del Primer Ciclo de Educación General Básica (2014), en las unidades de segundo y tercer grados, como corresponden según al nivel de complejidad que implica esta destreza.

**Contenidos curriculares conceptuales y
procedimentales relacionados con el Nivel de
procesamiento semántico**

Niveles de procesamiento	Habilidades cognitivas	Contenidos curriculares conceptuales y procedimentales del Programa de Español
Nivel 4: Semántico	Retención del significado de la oración	Unidad: Primera de lectoescritura Contenidos conceptuales y procedimentales 9. Lectura comprensiva de textos literarios y textos no literarios. 9.1. Comprensión de lectura de textos literarios y no literarios escritos con oraciones cortas o propias de otras asignaturas.
	Creación de microestructuras.	Unidad: Primera de lectoescritura Contenidos conceptuales y procedimentales 9. Lectura comprensiva de textos literarios y textos no literarios. 9.1. Comprensión de lectura de textos literarios y no literarios escritos con oraciones cortas o propias de otras asignaturas.
	Creación de macroestructuras.	Unidad: Tercera de lectoescritura. Contenidos conceptuales y procedimentales: 4. Ideas principales e ideas complementarias del texto. 4.3. Comprensión lectora de los elementos del texto, a lo largo del proceso de lectura (estrategias: subrayado, comentario, resumen). 5. Predictores de lectura. 5.1. Aplicación de estrategias de inferencia a partir de la información textual: títulos, el prólogo, el índice, el cuerpo del libro: nombre del autor, portada, dedicatoria, epígrafe.
	Construcción de un modelo de la situación.	Unidad: Tercera de lectoescritura. Contenidos conceptuales y procedimentales: 6. Las argumentaciones textuales. 6.1. Formulación de opiniones argumentativas, en las que se identifique claramente la situación problemática, a favor y en contra y la conclusión del autor; apoyándose en inferencias, información explícita e implícita.

Tabla 5. Fuente: Elaboración de la investigadora (2018).

Según lo que se presenta en la tabla 5, en el nivel de procesamiento semántico es importante estimular cuatro operaciones cognitivas básicas: la retención del significado de la oración, la creación de microestructuras, la creación de macroestructuras y la construcción de un modelo de la situación. Las cuatro están reflejadas en el programa de estudios, aunque no de manera literal, no haciendo referencia al proceso cognitivo como tal, sino que de acuerdo con lo que se lee en el contenido procedimental, se supone que podría desarrollarse determinada habilidad.

Para la retención del significado de la oración, se propone en la unidad primera de lectoescritura (primer grado), la comprensión de oraciones cortas, lo que implica

el proceso que se espera en esta primera etapa. Para la creación de microestructuras, que corresponde a establecer relaciones entre las oraciones de un mismo párrafo, para obtener información literal e inferencial, se propone en la unidad segunda de lectoescritura (segundo grado), solo la comprensión literal y, como técnicas, el subrayado y el comentario, que son las dos características para este tipo de comprensión.

La creación de macroestructuras empieza a desarrollarse en la unidad tercera de lectoescritura, es decir, en tercer grado. El programa de estudios plantea las técnicas de subrayado, comentario y resumen; sin embargo, las más pertinentes para establecer las relaciones entre las ideas de los párrafos en un texto, son el esquema y el mapa conceptual, y estas no se proponen. Por otra parte, el contenido procedimental dice que se debe de aplicar estrategias de inferencia a partir a partir de la información textual, lo que se refiere solo al tipo de inferencia puente, dejando de lado la inferencia elaborativa, que es la que requiere de los conocimientos previos del estudiantado.

La construcción de un modelo de la situación está claramente referida en la unidad tercera de lectoescritura, aunque conviene relacionarla con la técnica de ensayo en lo argumentativo.

Conclusiones y recomendaciones

En general, se puede decir que existe concordancia entre los niveles de procesamiento cognitivo para la lectura comprensiva que establece el enfoque psicolingüístico y la metodología para la enseñanza de la lectura comprensiva que propone el Programa de Estudio de Español del Primer Ciclo de la Educación General Básica (2014).

Sin embargo, se presentan algunos aspectos que podrían suponer

la falta de desarrollo de la comprensión lectora en sus niveles más altos (construcción de macroestructuras y la construcción del modelo de la situación), porque los contenidos conceptuales y procedimentales están más enfocados hacia el desarrollo de la comprensión literal y no a la inferencial.

En el nivel perceptivo-fonológico, no se consideran las dos primeras fases de conciencia fonológica, que son la de palabra y la de rima, en la que la primera evita la unión de palabras en la redacción de oraciones y la segunda es el preámbulo para la segmentación en sílabas y fonemas. En el programa de español se habla de conciencia fonológica como si fuera sinónimo de asociación grafema fonema, cuando el primero es requisito del segundo.

En el nivel léxico, hay confusión entre lo que implica la lectura logográfica y lo que es el método de palabra completa, en la propuesta de reconocer carteles del ambiente. El desarrollo del vocabulario, que implica el reconocimiento automático de las palabras por la vía directa es considerado en el programa de estudios para ampliación de la expresión verbal y para la producción escrita, no para la lectura. No se considera la lectura de pseudopalabras entre los contenidos conceptuales y procedimentales, a pesar de que es un requisito fundamental para evidenciar el desarrollo de la vía subléxica.

La propuesta del nivel sintáctico es acertada, mientras que en la del nivel semántico se encuentran más contenidos conceptuales y procedimentales dirigidos hacia el desarrollo de la comprensión literal, cuando el principal problema en el estudiantado costarricense está en el nivel inferencial elaborativo. Las técnicas que se proponen para el estímulo de la comprensión lectora son el subrayado, el comentario y el resumen, dejando de lado dos muy importantes para el desarrollo de las

macroestructuras: el esquema y el mapa conceptual. La construcción de un modelo de la situación está claramente referida en la tercera unidad de lectoescritura, aunque conviene relacionarla con la técnica de ensayo en lo argumentativo.

Ante estas limitaciones del programa, se le recomienda al Ministerio de Educación Pública, que personas expertas en la enseñanza de la lectura desde el enfoque psicolingüístico, realicen una revisión detallada del documento y propongan una actualización del mismo. También se sugiere que durante los tres años que comprende el Primer Ciclo de Educación General Básica, la enseñanza de la lectura esté a cargo de una misma persona docente, para darle continuidad al desarrollo de los procesos cognitivos del estudiantado que tiene a su cargo. Finalmente, que el profesorado que imparte el Primer Ciclo de Educación General Básica, reciba capacitación sobre el desarrollo de los procesos psicolingüísticos que intervienen en el aprendizaje de la lectura comprensiva.

Referencias

- A Aragón, V. (2011). Procesos implicados en la lectura. Recuperado de https://archivos.csif.es/archivos/andalucia/ensenanza/revistas/csicsif/revista/pdf/Numero_39/VIRGINIA_ARAGON_2.pdf.
- Benítez, M. y Borzone, A. (2012). Estrategias de lectura y escritura en jóvenes y adultos con bajo nivel de alfabetización. *Revista del Instituto de Investigaciones en Ciencias de la Educación: IICE*, (31), 118-134.
- Berko, L. y Bernstein, R. (1999). *Psicolingüística*. Estados Unidos: McGraw-Hill.
- Cabeza, E. (2009). Metodología para la adquisición de una correcta conciencia fonológica. Recuperado de <http://orientacionandujar.files.wordpress.com/2010/05/metodologia-para-la-adquisicion-de-una-correcta-elena-cabeza-pereiro.pdf>.
- Calvo, Á. y Carrillo, M. (2011). El acceso a la lectura desde la perspectiva cognitiva-psicolingüística. Recuperado de <http://www.redes-cepalc.org/inspector/DOCUMENTOS%20Y%20LIBROS/LECTURA/EL%20ACCESO%20A%20LA%20LECTURA%20DESDE%20LA%20PERSPECTIVA%20COGNITIVA.pdf>
- Condemarín, M. (2001). *El poder de leer*. Chile: Ministerio de Educación.
- Cuetos, F. (2008). *Psicología de la lectura* (8 ed.). España: Wolters Kluwer.
- Defior, S. (2014). Procesos implicados en el reconocimiento de las palabras escritas. Recuperado de <http://rca.usal.es/index.php/0214-3402/article/viewFile/12560/12878>
- Defior, S. y Serrano, F. (2011). Procesos Fonológicos Explícitos e Implícitos, Lectura y Dislexia. *Revista Neuropsicología, Neuropsiquiatría y Neurociencias*, 11(1), 79-90.
- Escalante, E. y Páramo, M. (2011). Aproximación al análisis de datos cualitativos. Recuperado de http://bibliotecadigital.uda.edu.ar/objetos_digitales/177/aproximacion-al-analisis-de-datos-cualitativos-t1-y-2.pdf
- Frith, U. (1985). *Beneath the Surface of Developmental Dyslexia*. Recuperado de http://www.icn.ucl.ac.uk/dev_group/ufrith/documents/Frith,%20Beneath%20the%20surface%20of%20developmental%20dyslexia%20copy.pdf.
- Jouini, K. (2005). Estrategias inferenciales en la comprensión lectora. *Revista Electrónica internacional Glosas didácticas*, 13, 95-114.
- Ministerio de Educación Pública. (2014). *Plan de Estudios de Español I Ciclo de la Educación General Básica*. San José, Costa Rica: Ministerio de Educación Pública.
- Ministerio de Educación Pública. (2016). PISA. Recuperado de <http://www.dgec.mep.go.cr/deac/pisa/pisa-informacion>
- Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico. (2010). PISA. 2009.

- Recuperado de http://www.isei-ivei.net/cast/pub/itemsliberados/lectura2011/lectura_PISA2009completo.pdf
- Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico. (2013). PISA. 2012. Recuperado de <https://www.mecd.gob.es/dctm/inee/internacional/pisa2012/presentacionpisa2012.pdf?documentId=0901e72b81787b13>
- Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico. (2016). PISA. 2015. Recuperado de http://www.keepeek.com/Digital-Asset-Management/oecd/education/pisa-2015-results-volume-i/reading-performance-among-15-year-olds_9789264266490-8-en#.WO2AI0U18dU#page19
- Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura. (2008). SERCE. Recuperado de <http://unesdoc.unesco.org/images/0019/001902/190297s.pdf>
- Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura. (2013). TERCE. Recuperado de <http://unesdoc.unesco.org/images/0024/002435/243532S.pdf>
- Peregrina, A. (2017). Estado actual de la comprensión lectora en la Educación Primaria. Revista Fuentes, 19(1), 15-38.
- Silva, C. (2015). Curso para trabajar la dislexia en casa y en el aula. Málaga: Ladislexia.net.
- Torres, P. y Granados, D. (2014). Procesos cognoscitivos implicados en la comprensión lectora en tercer grado de educación primaria. Psicogente, 17(32), 452-459.
- Vázquez, M. J. (2011). ¿Cómo acceden nuestros alumnos a la lectura? Cuadernos de Educación y Desarrollo. Recuperado de <http://www.eumed.net/rev/ced/25/mjvc.htm>.
- Vicéns, J. y Medina, E. (2005). Análisis cualitativo de datos. Recuperado de https://www.uam.es/personal_pdi/economicas/eva/pdf/tab_conting.pdf
- Vieiro, P., y Amboage, I. (2016). Relación entre habilidades de lectura de palabra y comprensión lectora. Revista de Investigación en Logopedia, 1, 1-21.
- Villers, R. (24 de diciembre de 2016). No disparen al mensajero. La Nación. Recuperado de <https://www.pressreader.com/costa-rica/la-nacion-costa-rica/20161224/282024736919903>