

VOL. 1  
EDUCACIÓN PRIMARIA



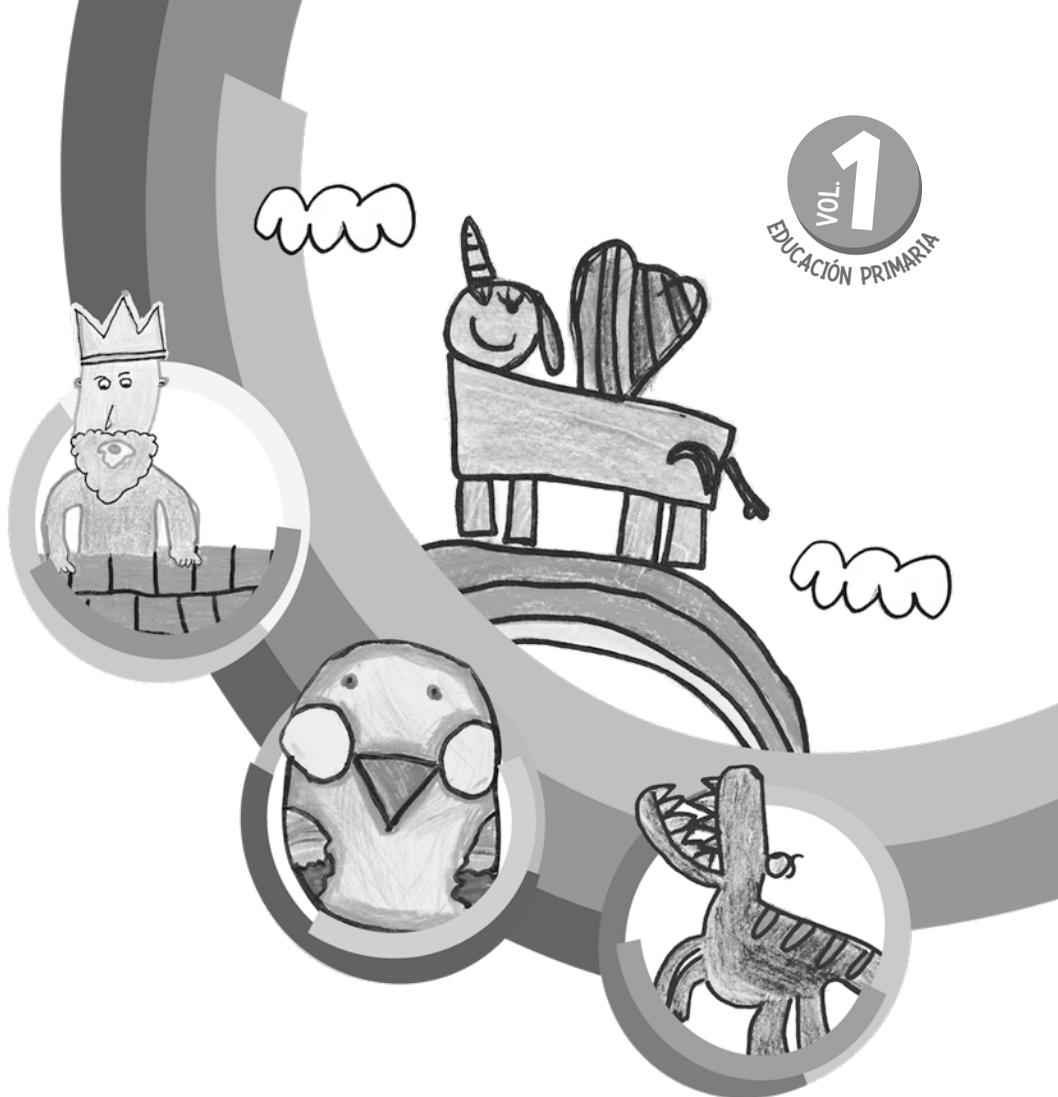
TEMAS SOBRE

# DIDÁCTICA EN LA EDUCACIÓN PRIMARIA

Gabriela Ríos González  
Editora

EDITORIAL  
UCR

VOL. 1  
EDUCACIÓN PRIMARIA



TEMAS SOBRE

# DIDÁCTICA EN LA EDUCACIÓN PRIMARIA

Gabriela Ríos González  
Editora

EDITORIAL  
UCR  
2020

372.110.209.728.6

A663t Araya Ramírez, Jéssica, 1975-

Temas sobre didáctica en la educación primaria / Gabriela Ríos González, editora ; autores Jéssica Araya Ramírez, Carlos Rubio, Nancy López Rodríguez, Nayibe Tabash, Gabriela Valverde Soto, Esteban Ibarra Vargas, Patricia Brenes Ulloa, Viviana Guerrero Chacón. – Primera edición. – San José, Costa Rica : Editorial UCR, 2020.

xii, 183 páginas : ilustraciones en tono gris, gráficos en tono gris. – (Educación primaria ; vol. 1)

ISBN 978-9968-46-883-1

1. EDUCACIÓN PRIMARIA – COSTA RICA. 2. PEDAGOGÍA – COSTA RICA. 3. MAESTROS DE PRIMARIA – COSTA RICA. 4. ESPAÑOL – ENSEÑANZA ELEMENTAL – COSTA RICA. 5. MATEMÁTICAS – ENSEÑANZA ELEMENTAL – COSTA RICA. 6. FORMACIÓN PROFESIONAL DE MAESTROS – COSTA RICA. I. Rubio Torres, Carlos, autor. II. López Rodríguez, Nancy, autor. III. Tabash Blanco, Nayibe, autora. IV. Valverde Soto, Gabriela, 1980- , autora. V. Ibarra Vargas, Esteban, autor. VI. Brenes Ulloa, Patricia, autora. VII. Guerrero Chacón, Viviana, autora. VIII. Ríos González, Gabriela, editora. IX. Título. X. Serie

CIP/3544

CC/SIBDI.UCR

Edición aprobada por la Comisión Editorial de la Universidad de Costa Rica.  
Primera edición: 2020.

Editorial UCR es miembro del Sistema Editorial Universitario Centroamericano (SEDUCA),  
perteneciente al Consejo Superior Universitario Centroamericano (CSUCA).

Corrección filológica: *Pamela Bolaños A.* y *Gabriela Ríos G.* • Revisión de pruebas: *Sofía Conejo A.*  
Diseño de contenido y portada: *Raquel Fernández C.* • Diagramación: *Daniela Hernández C.*  
Control de calidad: *Raquel Fernández C.* y *Grettel Calderón A.*

© Editorial de la Universidad de Costa Rica, Ciudad Universitaria Rodrigo Facio, San José, Costa Rica.  
Prohibida la reproducción total o parcial. Todos los derechos reservados. Hecho el depósito de ley.

Impreso bajo demanda en la Sección de Impresión del SIEDIN. Fecha de aparición: octubre, 2020.  
Universidad de Costa Rica. Ciudad Universitaria Rodrigo Facio, San José, Costa Rica.

Apdo. 11501-2060 • Tel.: 2511 5310 • Fax: 2511 5257 • administracion.siedin@ucr.ac.cr • www.editorial.ucr.ac.cr

# CONTENIDO

<b>Presentación</b> .....	ix
<b>Prólogo</b> .....	xi



## SECCIÓN DIDÁCTICA DE LA LENGUA Y LA LITERATURA EN EL ÁMBITO ESCOLAR

<b>Capítulo 1</b> El uso de la tipología textual para promover las habilidades de la comprensión lectora en el nivel escolar <i>Jéssica Araya Ramírez</i> .....	3
<b>Capítulo 2</b> Autoras costarricenses de literatura infantil cuentan sus experiencias escolares de fomento a la lectura <i>Carlos Rubio Torres</i> .....	32
<b>Capítulo 3</b> Propuesta curricular alternativa al Programa de Estudio de Español de primero y segundo años del Ministerio de Educación Pública <i>Nancy López Rodríguez, Nayibe Tabash Blanco</i> .....	50



## SECCIÓN SOBRE LAS MATEMÁTICAS

### Capítulo 4

Conocimiento matemático para la enseñanza:  
un estudio en el contexto de la formación inicial  
de docentes de educación primaria

*Gabriela Valverde Soto*..... 96

### Capítulo 5

Estrategias didácticas para el desarrollo de  
las inteligencias lógico-matemática y lingüística-verbal  
en la escuela primaria

*Esteban Ibarra Vargas*..... 128



## SECCIÓN OTROS TEMAS SOBRE DIDÁCTICA EN EDUCACIÓN PRIMARIA

### Capítulo 6

La enseñanza del tiempo al inicio de la  
educación primaria en los Estudios Sociales

*Patricia Brenes Ulloa*..... 148

### Capítulo 7

Un diálogo entre filosofía y educación:  
la didáctica desde una mirada epistemológica

*Viviana Guerrero Chacón*..... 164

Índice de cuadros..... 177

Índice de figuras..... 179

Acerca de los autores..... 181



# SECCIÓN

## Didáctica de la lengua y la literatura en el ámbito escolar

Muchos de los problemas de aprendizaje que enfrenta la población infantil en la escuela se deben, en la mayoría de las ocasiones, a la incompreensión de lo leído, de lo solicitado por el personal docente, de las instrucciones por seguir cuando se dan en forma escrita, independientemente de la asignatura que estén estudiando, puede ser Español, Ciencias, Estudios Sociales o Matemática.

El personal docente debe preocuparse no solo porque el estudiantado conozca las letras y el sonido equivalente, sino también porque cada una de las palabras que lee la entienda, la pueda ubicar en un contexto y en un tipo de



texto, ya sea narrativo, argumentativo, explicativo o expositivo. Conocer qué tipo de texto se está leyendo facilita la comprensión de las instrucciones y del documento; por lo tanto, tiene un aprendizaje más asertivo.

Sin embargo, el lenguaje no abarca solamente la lectura, el ser humano debe manejar las cuatro habilidades lingüísticas: habla, escucha, escritura y lectura; porque cuando el individuo habla también escucha y cuando escribe también lee. Por este motivo, el currículum debe considerar las cuatro habilidades.

En esta sección se incluyen tres capítulos relacionados con la lengua; aunque en ellos se abarcan temas muy diferentes, cada uno está diseñado para colaborar

con la enseñanza-aprendizaje del Español. El capítulo 1 aborda la importancia de incorporar la tipología textual para incrementar la comprensión lectora, al incluir textos narrativos, explicativos, argumentativos y expositivos el estudiantado aprende a reconocer algunas características propias de cada texto y le será de mucha utilidad en una prelectura; por lo tanto, la comprensión lectora se verá beneficiada.

El capítulo 2 pretende rescatar la forma en que aprendieron a leer algunas escritoras costarricenses; para ello se entrevista a autoras de literatura infantil. Las narraciones son bastante amenas y muy educativas, porque indirectamente están aportando estrategias que pueden ayudar al personal docente actual o futuro.

Por último, el capítulo 3 propone un currículum para Español en donde se describe el proceso y las actividades de mediación de acuerdo con la integración que pide el Ministerio de Educación Pública (MEP). En el capítulo se propicia un aprendizaje integral e incorpora el trabajo por habilidades para desarrollar en el estudiantado la comprensión en todas las áreas comunicativas.

# El uso de la tipología textual para promover las habilidades de la comprensión lectora en el nivel escolar

*Jéssica Araya Ramírez*

## Introducción

Este capítulo pretende orientar al personal docente de primaria (específicamente sexto grado) en la retroalimentación de las estrategias metodológicas empleadas para el desarrollo de la comprensión lectora, mediante la utilización de las características lingüísticas de los diferentes tipos de texto (en este caso se considerarán los textos argumentativos, descriptivos, explicativos y narrativos).

En este sentido, de acuerdo con los objetivos de la lectura en primaria, se pretende que el personal docente incida en el reconocimiento y el significado de los patrones organizativos presentes en cada uno de los tipos de texto, con el fin de lograr una mayor comprensión global de la lectura por parte del estudiantado. En este caso, por ejemplo, el reconocimiento y análisis de la presencia de las enumeraciones y comparaciones en los textos descriptivos, así como la implementación de estrategias orientada a la persuasión como las citas y definiciones presentes en los textos argumentativos.

Al respecto, Zayas (2012) afirma que un mayor conocimiento por parte del docente de cómo son los textos, cuáles patrones organizativos se pueden distinguir en ellos, qué formas lingüísticas son típicas según la clase de texto, entre otros aspectos, podrían servir de guía para elaborar actividades de aprendizaje centradas en la lectura y escritura. Incluso se pensaba que al ser las destrezas lingüístico-comunicativas el eje del currículo, las diversas formas del discurso deberían servir de base para la programación de las unidades didácticas.

De acuerdo con lo anterior, dentro de las metas de esta investigación se promueve la viabilidad de la tipología textual para acrecentar la comprensión global de la lectura, así como visualizar la comprensión lectora como un eje transversal en el currículo

escolar, por ello las actividades que se programen como parte de la propuesta metodológica se centrarán en las diferentes áreas instrumentales de la oferta académica escolar de Costa Rica.

Sobre estudios recientes en la nación se puede señalar el realizado por Agüero Ávalos, Arias Fernández, Castro Contreras, Molina Hidalgo, Oconitrillo Sánchez y Rojas Pochet (2009) sobre las estrategias metodológicas en los procesos de lectura puestas en marcha por los docentes del país.

Además, Montero Rojas y Solórzano Salas (2011) realizaron en el 2009 una investigación en Costa Rica en relación con el área de la comprensión lectora y utilizaron los supuestos teóricos del Modelo de Rasch para el análisis de los resultados sobre confiabilidad y validez de los ítems.

Asimismo, la investigación de Aguilar Concepción, Barboza Vallejo, Barth Zider, Montero Solano, Peña Sáenz, Zúñiga Recio (2007) acerca de la comprensión lectora y la implementación del lenguaje integral fue desarrollada bajo el enfoque cualitativo con un grupo de escolares de tercer grado. Esta permitió establecer cómo la aplicación de esa metodología logró mejoras en la comprensión lectora de los escolares participantes en este estudio, ya que los estudiantes mostraron más interés por la lectura cuando eligieron el texto por sí mismos, sobre todo los espacios donde se generaba la lectura desde una modalidad interactiva o más atractiva para el estudiante. En este caso, al realizarse la lectura como un acto libre y voluntario, los estudiantes lograron una mayor identificación con el texto y con mayor facilidad fueron capaces de construir argumentos e inferencias con base en el sentido del texto.

Aunque las investigaciones anteriores no desarrollaron la variable de la tipología textual, estas permiten enriquecer el presente estudio, sobre todo en cuanto a los indicadores relacionados con los factores que inciden en una comprensión global del texto y la construcción de instrumentos para valorar esta habilidad.

Internacionalmente, se hallaron algunas investigaciones relacionadas directamente con el objeto de prospección del presente estudio. A continuación, se hace un recuento de ellas.

Pérez Zorilla (2005) investiga la comprensión lectora a nivel global en diferentes tipos de texto. Se valoraron los diferentes tipos de ítems construidos por los profesionales en pedagogía para evaluar la comprensión lectora y el tipo de texto. Asimismo, se analizaron las pruebas diseñadas por el Instituto Nacional de Evaluación y Calidad del Sistema Educativo (INECSE) de España.

Ruiz de Zabore (2008) estudia el factor “tipo texto” en la comprensión lectora, elabora una recapitulación de diferentes investigaciones, entre ellas las desarrolladas por Kintsch y Van Dijk (1983), Denhiere (1984), Adam (1992), Coirier y Marchand (1994), Brassar (1996), Gaonach y Fayol (2003), entre otras, en las cuales se concluye que

los diferentes tipos de texto pueden llevar a pensar en esquemas cognitivos potenciales de tratamiento para cada tipología textual; por lo tanto, operaciones mentales diversas se activan al leer, de acuerdo con las características estructurales del texto.

Caballero Escorcía (2008) estudió la tipología textual y la comprensión lectora en la ciudad de Medellín, Colombia. Su investigación se centró en analizar los procesos de lectura que siguen los escolares al enfrentar textos argumentativos.

Canet, Andrés, Introzzi y Richards (2007) analizaron el rendimiento en la comprensión lectora de acuerdo con las estrategias docentes utilizadas por el docente, en 298 alumnos de segundo y tercer grado en la ciudad del Mar del Plata Argentina. Para ello se aplicó la prueba PROLEC y se utilizaron dos tipos de escalas: la de lectura de palabras y pseudopalabras y la de comprensión de textos.

En la primera escala se emplean 60 estímulos (20 palabras de alta frecuencia, 20 palabras de baja frecuencia y 20 pseudopalabras, en los 3 casos la mitad son de longitud corta y la otra mitad, de longitud larga). El objetivo de esta escala consistió en verificar si los estudiantes automatizan los procesos léxicos.

La segunda escala incluye textos breves, uno narrativo y otro expositivo, con 4 preguntas cada uno, 2 expositivas y 2 narrativas, con el objetivo de valorar la comprensión lectora de acuerdo con la tipología textual.

## Habilidades de la comprensión lectora

Existen habilidades relacionadas con la comprensión lectora, estas posibilitan que un lector sea competente en la apropiación del texto. Diversos autores como Serrá y Oller (2001, p. 37) elaboraron un listado de las habilidades lectoras:

- Emplear de manera autónoma y eficaz las habilidades lectoras.
- Extraer el significado del texto de manera global o bien de los diferentes apartados incluidos en este.
- Saber reconducir su lectura, avanzando o retrocediendo en el texto, para adecuarse al ritmo y capacidades necesarias para leer con corrección.
- Conectar los nuevos conocimientos con conocimientos previos que le permitirán incorporarlos a su conocimiento.

Asimismo, para Serrá y Oller (2001, p. 37) las habilidades relacionadas con la comprensión lectora son las siguientes:

- Decodificar con fluidez.
- Releer, avanzar o utilizar elementos de ayuda externa para la comprensión léxica.

- Evaluar la consistencia interna del contenido que expresa el texto y su correspondencia con los conocimientos previos y con lo que le dicta el sentido común.
- Distinguir lo fundamental de lo poco relevante o pertinente en relación con los objetivos de lectura.
- Construir el significado global.
- Elaborar y probar inferencias, tales como interpretaciones, hipótesis, predicciones y conclusiones.
- Estrategia estructural.
- Atención concentrada.
- Conocer los objetivos de lectura: ¿qué?, ¿por qué?, ¿para qué he de leer?
- Activar los conocimientos previos pertinentes.
- Evaluar o 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.
- Relacionar los conocimientos previos pertinentes con la información que nos aporta el texto a lo largo de toda la lectura.

Las habilidades anteriores permiten visualizar la comprensión lectora como un proceso mediado por aspectos cognitivos y afectivos, los cuales son complementarios en la interacción entre el sujeto y el texto. Estas habilidades deben ser trabajadas en la escuela de manera sistematizada y graduada desde el primer grado.

Cada una de ellas intrínsecamente da pie para que el personal docente planifique actividades acertadas que favorezcan la comprensión lectora mediante los diferentes tipos de texto.

## Procesos de la comprensión lectora

En este apartado se presentan algunos supuestos teóricos que permiten develar la comprensión lectora como un proceso, en el cual sus componentes se interrelacionan e integran.

Los elementos relacionados con este proceso involucran operaciones básicas y puntuales del pensamiento, desde que el lector enfoque ideas de manera explícita hasta la elaboración de inferencias y el trasladar el texto a otros contextos, evaluarlo y compararlo.

Al respecto, Cuetos (1996), citado por Agüero, Molina, Oconotrillo y Rojas (2009), enfatiza que la lectura está compuesta por una serie de subprocesos a saber:

- Procesos perceptivos: para que un mensaje pueda ser procesado tiene que ser previamente recogido y analizado por los sentidos. Para ello, los mecanismos

perceptivos extraen la información gráfica presente en la página y la almacenan durante un tiempo muy breve en un almacén sensorial llamado memoria icónica. A continuación, una parte de esta información, la más relevante, pasa a una memoria más duradera denominada memoria a corto plazo, desde donde se analiza y se reconoce como determinada unidad lingüística.

- **Procesamiento léxico:** una vez identificadas las unidades lingüísticas, el siguiente proceso es el de encontrar el concepto con el que se asocia esa unidad lingüística. Para realizar este proceso se dispone de dos vías: una que conecta directamente los signos gráficos con el significado y otra que transforma los signos gráficos en sonidos para llegar al significado, tal como ocurre en el lenguaje oral.
- **Procesamiento sintáctico:** las palabras aisladas no proporcionan ninguna información, sino que se agrupan en unidades mayores, tales como las frases y oraciones en las cuales se encuentran los mensajes. Para realizar este agrupamiento, el lector dispone de unas claves sintácticas que indican cómo pueden relacionarse las palabras del castellano (en este caso) y hace uso de este conocimiento para determinar la estructura de las oraciones particulares que encuentra.
- **Procesamiento semántico:** después de que ha establecido la relación entre los distintos componentes de la oración, el lector o la lectora pasa ya al último proceso, consistente en extraer el mensaje de la oración para integrarlo con sus conocimientos. Solo cuando ha integrado la información en la memoria se puede decir que ha terminado el proceso de comprensión.

Los escolares para poder interactuar y analizar un texto deben poseer una serie de conocimientos lingüísticos, los cuales les permita profundizar y reconstruir el texto de acuerdo con sus propios esquemas mentales.

Lo anterior debe ser obtenido y retroalimentado desde que el infante aprende a leer en sus primeros años escolares. En este caso, las buenas prácticas de enseñanza permiten connotar el aprendizaje de la lectoescritura como un proceso integral que va de la mano con el desarrollo cognitivo y social del escolar.

Asimismo, para efectos de ordenar y planificar los diferentes espacios de la clase destinados a la lectura, es necesario organizar el proceso, de tal manera que las actividades no solo respondan a las habilidades de la comprensión lectora, sino también que se organicen dentro de un hilo conductor. Para tales efectos, Avendaño y Perrone (2014, p. 82) exponen que el proceso de lectura implica tres momentos:

1. **Prelectura (antes):**

¿Para qué se lee?

- **Buscar datos:** rótulos, guías de teléfono, listas de precios.
- **Aumentar el conocimiento:** textos disciplinares, diccionarios, documentales, enciclopedias.

- Informarse: revistas, periódicos.
  - Elaborar: instructivos.
  - Regular acciones propias/ajenas: leyes, datos, reglamentos.
  - Entretenerse: horóscopos, chistes, entre otros.
  - Procurar una experiencia estética: cuentos, novela, poesía.
  - Recorrido por los indicadores pragmáticos (conceptuales y gráficos) que dan directividad, orientan la lectura y nos permiten anticipar.
  - Conversación acerca de la lectura propuesta.
2. Lectura (durante):
- Consignas equilibradas que generan procesos de comprensión cada vez más complejos y que remitan a dar cuenta de los diferentes niveles de lectura.
  - Microestructuras textuales: acceso léxico.
  - Superestructuras textuales: organización de la información.
  - Macroestructuras: el sentido del texto, idea global.
  - Intertextualidad: otros textos con la misma temática.
3. Poslectura (después):
- Actividades que habiliten el proceso de reescritura del texto.
  - Cuadro sinóptico.
  - Pase de un género a otro.
  - Construcción de maquetas.
  - Dramatización.
  - Elaboración de un mapa conceptual, de un índice.
  - Confección de cuadros, tablas, gráficos.
  - Resumen.
  - Línea histórica, entre otros.

Los momentos de lectura explicados por Avendaño y Perrone son los que otros teóricos han definido como antes-durante-después de la lectura, en los cuales la metacognición, como una actividad de autorregulación, permea cada uno de esos espacios en los cuales constantemente el lector interactúa con sus conocimientos previos cada uno de los aspectos de la lectura.

Mediante la metacognición el sujeto es capaz de determinar cuánto comprendió del texto, de tal manera que los aspectos que no pudo entender le afectarán en alguna medida la comprensión general o global de este.

## Modelos de la comprensión lectora

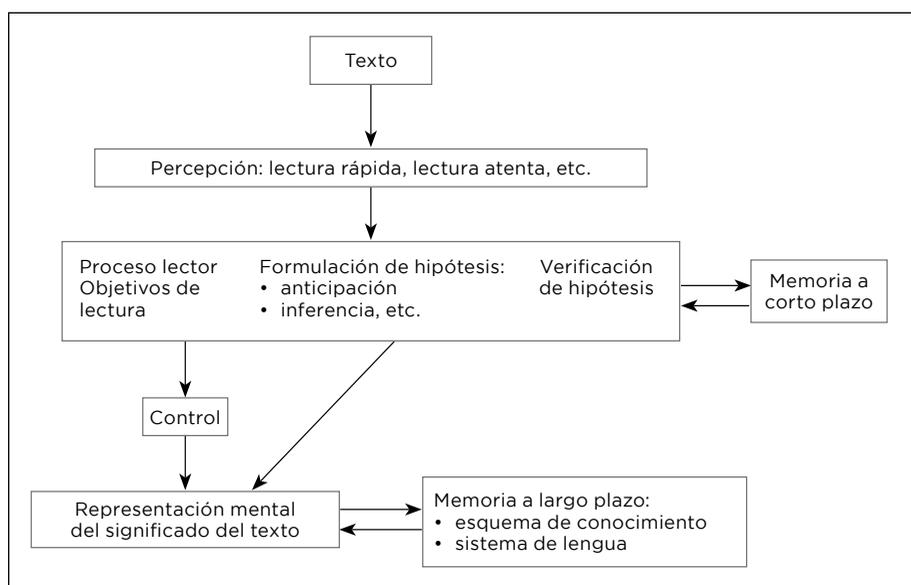
En relación con los modelos de la comprensión de lectura, algunos autores han propuesto varios, con la finalidad no solo de entender mejor el proceso, sino también de apoyar y fundamentar los aspectos didácticos para mejorar los niveles de comprensión textual.

Alonso y Mateos (1985), Solé (1987 y 1992) y Colomer y Camps (1991) son algunos de los investigadores que han demostrado y explicado el funcionamiento de sus modelos, tales como los ascendentes, descendentes e interactivos.

En la actualidad, los modelos ascendentes y descendentes centrados de lo particular a lo general o viceversa han sido superados por modelos más integrados, los cuales se componen o toman en cuenta varios factores en el proceso de la comprensión lectora.

En el modelo descendente los sujetos van decodificando los grafemas que componen cada una de las palabras y oraciones del texto, para posteriormente hacer un análisis de lo leído; en el caso del modelo ascendente existe una lectura rápida de la información para llegar a un análisis general de esta y luego centrarse en los detalles del texto, para retroalimentar el análisis previo.

En este sentido, el modelo interactivo propuesto por varios autores, entre ellos Cassany, Luna y Sanz (2008), evidencia que la comprensión lectora es una suma de elementos, los cuales se entrelazan y retroalimentan. En la Figura 1.1 se puede apreciar lo anterior.



**Figura 1.1** Modelo interactivo de la comprensión lectora  
**Fuente:** Cassany, Luna y Sanz (2008).

Tal como se evidenció en el anterior diagrama, el proceso de comprensión lectora inicia con la activación de los conocimientos previos, los cuales permiten que quien lee genere expectativas de lectura al leer el título y subtítulos del texto. Además, el lector realiza una lectura rápida de la información, pero, al mismo tiempo, las expectativas e hipótesis elaboradas al leer son contestadas automáticamente conforme avanza en la lectura.

De acuerdo con los conocimientos previos que muchas veces se tiene del tema y la importancia de este para el sujeto, la información puede ser almacenada en la memoria de corto o largo plazo.

Cassany, Luna y Sanz (2008) señalan que el modelo de lectura interactiva lleva consigo

El dominio del sistema de la lengua que hemos alcanzado (léxico, gramática, etc.) y nuestros conocimientos del tema sobre el cual vamos a leer. Todas estas informaciones previas permiten que antes de leer el texto podamos anticipar o formular hipótesis sobre el texto (p. 204).

En este sentido, el conocimiento de la lengua en cuanto a sus componentes, además del léxico, y particularmente el bagaje y las experiencias que el estudiantado va acumulando cuando enfrenta diferentes tipos de texto son factores que complementan dicho modelo.

## Tipología textual y comprensión lectora

Un aspecto transcendental por considerarse para lograr una adecuada comprensión lectora es la tipología textual. El conocer cómo se estructura la información y cuáles objetivos persigue cada tipo de texto constituyen aspectos fundamentales para que el escolar no solo pueda leer comprendiendo, sino para que sea consciente del mensaje expresado por el texto y la reacción del lector.

Particularmente, se consideran las posiciones de los autores, Martín Vegas (2014) y Avendaño y Perrone (2014), quienes describen detalladamente cómo se estructuran las ideas y cuáles objetivos persigue cada una de las tipologías textuales. En el Cuadro 1.1 se puede visualizar lo anterior.

**Cuadro 1.1**  
Particularidades de organización de los esquemas textuales

Tipología	Características
Argumentativo	<p>Argumentar consiste en formular, de modo claro, ordenado y estratégico, una serie de razones con el propósito de defender una idea o una opinión. Su objetivo consiste en presentar conceptos que sustenten una determinada forma de pensar, a fin de convencer a otros para que acepten unas ideas y se adhieran a ellas, o, por el contrario, para disuadirlos y llevarlos a que asuman una nueva actitud, tomen una decisión o ejecuten una acción.</p> <p>Se argumenta, por lo general, para desarrollar temas controversiales mediante la comparación y contraposición de razonamientos de base lógica. Por consiguiente, serán argumentativos todos aquellos textos cuya organización de su contenido cuente con los siguientes aspectos: <b>presentación, formulación de una tesis, exposición de los argumentos de sustentación y conclusión.</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• <b>La presentación o introducción</b> tiene como finalidad presentar el tema sobre el que se argumenta, captar la atención del destinatario y despertar en él interés y actitud favorables. Esta parte puede omitirse.</li> <li>• <b>La tesis</b> es la proposición o idea central en torno a la cual se reflexiona: es el núcleo de la argumentación.</li> <li>• <b>El cuerpo argumentativo</b> o exposición de los argumentos de sustentación es la argumentación propiamente dicha y presenta las razones que se ofrecen con el propósito de conformar o de rebatir la tesis. En él se integran las citas, las máximas, los proverbios o los refranes, los llamados argumentos de autoridad, los nexos gramaticales, las reiteraciones y los ejemplos.</li> <li>• <b>La conclusión</b> retoma la tesis inicial y demuestra la validez del planteo; generalmente se anuncia con una serie de palabras claves: por lo tanto, en conclusión, finalmente, esto nos lleva a concluir que, así pues, podemos deducir que, por consiguiente, en definitiva, etc. Es frecuente que la conclusión implique una propuesta al destinatario: orden, prohibición, consejo, recomendación, etc.</li> </ul> <p><b>Tipos de argumentación</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• <b>Esquemas deductivos</b> o analizantes o de una o varias ideas generales para llegar a una conclusión mediante la presentación de varios hechos, pruebas y argumentos. Es decir, que la tesis que se intenta defender aparece expuesta al principio y, tras ella, se desarrollan los datos o argumentos que han de servir para probarla.</li> <li>• <b>Esquema inductivo</b> o sintetizante o presentación de unos hechos concretos a partir de los cuales, tras una serie de análisis y razonamientos variados, se llega a una ley general. En este caso, el contenido del texto se dispone de tal modo que la tesis o idea principal se expone al final, como consecuencia que se deriva o deduce de lo anterior.</li> </ul>

*Continúa...*

Tipología	Características
Narrativo	<p>Narrar es contar o relatar sucesos que les suceden a unos personajes en un lugar y un tiempo determinados. Los hechos relatados pueden ser reales (noticias de prensa, una anécdota, etc.) o imaginarios, como los relatos literarios (una novela, un cuento, etc.).</p> <p>La estructura de los textos narrativos se compone de una sucesión lógica de sucesos o episodios solidarios –es decir, que guardan entre sí una relación de causa-efecto– organizados en torno a una trama conformada por las siguientes categorías: un marco, una iniciación, una <b>complicación</b> y una <b>resolución o cierre</b>.</p> <p>Los <b>episodios</b> son cada una de las acciones que conforman la trama. Dichas acciones:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Se <b>enmarcan</b>, es decir, se especifican las circunstancias de tiempo, lugar y demás situaciones en las que ocurren y</li> <li>• Sufren una serie de transformaciones desde el estado inicial hasta el desenlace.</li> </ul> <p>La <b>complicación</b> es la fase decisiva de la narración en la que aparece un elemento nuevo (persona, elemento natural, cosa inesperada) que altera la situación cotidiana inicial de los personajes, y los hace actuar.</p> <p>La <b>resolución</b> responde a la pregunta: ¿Qué pasó finalmente? Y representa la reacción de los personajes ante la complicación. Aparece en todas las narraciones y equivale al desenlace de los hechos desencadenados por la complicación.</p> <p>De acuerdo con el <b>narrador</b> (el sujeto que cuenta los sucesos), la narración puede ser <b>en primera persona</b> o <b>en tercera persona</b>. En el primer caso, el narrador es un personaje que participa en las acciones. En el segundo, el narrador no se involucra en los hechos que relata y permanece como un testigo de ellos.</p>
Explicativo	<p>La exposición o explicación es un tipo de texto cuyo objetivo es presentar un tema de forma clara y ordenada.</p> <p>A partir de esta definición, podemos establecer las funciones de un texto expositivo:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• <b>Es informativo</b> porque presenta datos sobre teorías, acontecimientos, generalizaciones, conclusiones.</li> <li>• <b>Es explicativo</b> porque la información que brinda es significativa, es decir, que incorpora especificaciones sobre los datos que aporta.</li> <li>• <b>Es directivo</b> porque presenta definiciones, explicaciones y claves explícitas –introducciones, títulos y subtítulos, resúmenes– como modo de diferenciar los conceptos fundamentales de los que no lo son.</li> </ul> <p>La mayoría de estos textos se organizan en tres partes: introducción, cuerpo de la explicación y conclusiones. En la introducción se anuncia el tema y el punto de vista del autor; en el cuerpo se presentan las relaciones entre las ideas y, sobre todo, la articulación entre la información conocida y la nueva; y en la conclusión se aporta una visión de conjunto o un resumen de lo que se considera esencial.</p>

Continúa...

Tipología	Características
Explicativo	<p>Según el destinatario al que va dirigido un texto expositivo y la intención comunicativa del emisor, existen dos modalidades de textos expositivos: <b>divulgativa</b> y <b>especializada</b>.</p> <p>La exposición es la modalidad a la que más se recurre en el ámbito académico: evaluaciones, notas de clase, informes de laboratorio, monografías, trabajos escritos. Por esta razón, es importante enfatizar en su forma y en su configuración.</p> <p>Sus características permiten distinguir los siguientes tipos de exposición o explicación:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• <b>Seriación</b> o presentación de los componentes de un objeto o estructura según un orden o una gradación. Los conectores lógicos que permiten identificar esta organización son los siguientes: primero esto, segundo esto, después esto, además, más tarde, después, finalmente, también... por añadidura, primero... segundo, el siguiente, etc.</li> <li>• <b>Causa/consecuencia:</b> se plantea esta relación entre ideas o hechos, de modo que la opinión aparezca como lógica conclusión y no como mero punto de vista. Los conectores que se utilizan para plantearla son los siguientes: por lo tanto, por eso, debido a, dado que, en razón de que, porque, debido a, por lo tanto, en consecuencia, entonces, consecuentemente, etc.</li> <li>• <b>Problema/solución</b> o presentación de una incógnita y de los datos pertinentes para arribar a su solución.</li> </ul>
Expositivo	<p>Los textos instructivos tratan de enseñar, aconsejar u ordenar al destinatario la realización de acciones o actividades varias. Esta finalidad implica que deben proporcionar información de manera sintética, objetiva y precisa. En algunos casos, y debido también a este propósito, adoptan una diagramación especial y hasta se acompañan de imágenes.</p> <p>En los instructivos aparecerán dos elementos fundamentales: el objetivo que se proponen y las instrucciones para la consecuencia de tal objetivo.</p> <p>El objetivo puede quedar reducido al título o ser más amplio y constar explícitamente. Las instrucciones suelen aparecer divididas en apartados y subapartados, con una distribución que atiende al espacio (sangrías) o a elementos icónicos o visuales (números o íconos).</p> <p>Se pueden seguir distintos criterios en relación con la forma en que se presentan las instrucciones:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• <b>Ordenación cronológica</b> (se deben seguir las instrucciones paso a paso) como en el caso de las recetas de cocina, las instrucciones para el funcionamiento de electrodomésticos, entre otros.</li> <li>• <b>Ordenación libre</b> (las instrucciones no requieren un cumplimiento cronológico) como en el caso para dormir descansando, recomendaciones para prevenir insolaciones, entre otros.</li> </ul>

Fuente: elaboración propia.

Según la caracterización anterior de cada una de las tipologías textuales abarcadas por los autores, es evidente que cada una de ellas tiene una estructura y propósito muy específico; por lo tanto, el docente debe tener pleno conocimiento de esto en el momento de elaborar las estrategias didácticas relacionadas con la comprensión lectora.

En este caso, la elección del texto por parte del docente es un asunto sumamente cuidadoso, que no puede ser obra de la casualidad o de la intuición. La forma en que se presenta la información, como por ejemplo la descripción de objetos, la presentación de argumentos y la secuencia de sucesos constituye un aspecto que el maestro debe seleccionar con cuidado, pues el texto se convierte en el objeto de estudio en la didáctica de la comprensión lectora. Por lo tanto, la estrategia de enseñanza diseñada debe priorizar el tipo de texto con el cual se desarrollará la comprensión lectora.

Asimismo, si se busca que el estudiantado comprenda y escriba diferentes tipologías textuales, estas deben ser ampliamente conocidas y modeladas en clase.

## Lineamientos didácticos en el abordaje de la tipología textual para fomentar las habilidades de la comprensión lectora

En este apartado se puntualizan algunos lineamientos didácticos que permiten orientar al personal docente responsable de los procesos de aprendizaje del estudiantado escolar en el área de la lectura, específicamente la comprensión lectora a través del desarrollo de diversos tipos de textos.

En este sentido, se presentan las recomendaciones necesarias en el momento del abordaje de cada tipo de texto para favorecer la comprensión lectora, en este caso los textos narrativos, descriptivos, explicativos y argumentativos.

Además, se desarrollarán algunos ejemplos de textos y el tipo de ejercicios que se pueden plantear de acuerdo con la estructura textual.

## Formación pedagógica y profesional sobre el conocimiento que debe tener el docente en relación con las características de los diferentes tipos de textos de acuerdo con los objetivos de lectura

Las posibilidades de que al estudiantado escolar se le ofrezca un panorama de actividades para trabajar la comprensión de lectura con una diversidad de textos, muchas veces está relacionado con la capacitación profesional recibida por el personal docente. En este sentido, el conocimiento que se posee acerca de la caracterización de los elementos y recursos lingüísticos que tipifican cada tipo de texto marca una gran diferencia en el abordaje y el balance de actividades diseñadas para favorecer la comprensión lectora por medio de la tipología textual.

Tal como se describió en el referente teórico de esta investigación, cada tipo de texto posee una estructura diferente de cómo se presenta la información porque cada uno de ellos tiene una intención distinta en cuanto al mensaje que desean transmitir.

Por lo tanto, quien lee debe ser capaz de identificar la estructura textual desde la comprensión del título del texto, así como de otros elementos lingüísticos, como el reconocimiento de imágenes, los subtítulos, uso de marcadores discursivos, entre otros.

El personal docente debe tener un manejo muy claro de la diferenciación de la estructura de cada tipo de texto para poder modelar la lectura, la comprensión y la producción escrita y oral. Por ejemplo, en el caso del texto argumentativo, el docente debe enseñarle al estudiantado cómo se identifica un argumento y una tesis. Posteriormente, debe diseñar las actividades de aprendizaje.

Los objetivos cambian de un texto a otro dependiendo del contenido de la lectura, por lo cual la población escolar debe saber identificar, como parte de su metacognición, las características propias de cada estructura, ya que esto le permitirá profundizar y razonar críticamente el mensaje interpretado.

A continuación, en el Cuadro 1.2 se presenta una serie de aspectos que el personal docente debe contemplar en cada tipología textual, antes del diseño de las actividades de lectura.

**Cuadro 1.2**  
Aspectos que deben considerarse en el diseño  
de las actividades sobre la comprensión lectora y tipología textual

Tipología	Elementos importantes en el momento de diseñar actividades
Argumentativa	<p>Tener claridad con el significado y el objetivo de la argumentación.</p> <p>Dominar la forma en que se presentan las ideas dentro de un texto argumentativo, en este caso presentación o introducción, formulación de una tesis, exposición de argumentos y conclusiones.</p> <p>Identificar la forma en que se presentan los diferentes tipos de argumentos, pues a veces estos tienden a concluir una idea o la inversa, se presenta una tesis que se defiende con argumentos.</p>
Narrativa	<p>Conocer las diferentes formas en que se puede presentar una narración, ya sea en una noticia de prensa, una anécdota, una novela o un cuento. A veces la narración se aprende en la escuela alrededor del cuento, la cual es una práctica que debe ser superada.</p> <p>Contemplar las partes o aspectos que deben desarrollarse en un texto narrativo, no solo un inicio-desarrollo-cierre.</p> <p>En este sentido, se debe trabajar de manera didáctica en el texto narrativo el desarrollo de un marco de inicio, que sitúe al lector sobre qué o</p>

*Continúa...*

Tipología	Elementos importantes en el momento de diseñar actividades
Narrativa	quién tratará la historia, posteriormente una trama, en la cual se desarrollan las situaciones que atraviesan los personajes del texto y, por último, la resolución o cierre final de lo acontecido.
Explicativo	<p>Establecer la función que tiene una explicación y cerciorarse de que el texto elegido presenta con claridad especificaciones de datos o definiciones de acuerdo con el grado escolar.</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Identificar si el texto pretende informar o presenta explicaciones de fondo que permiten un análisis más profundo del tema.</li> <li>• Visualizar si en el texto se presentan seriaciones de datos, relaciones de causa-efecto, problemas y soluciones, ya que de acuerdo con esos aspectos se deben repensar las estrategias de aprendizaje.</li> <li>• Considerar la exposición o explicación.</li> </ul>
Descriptivo	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Tener claro que un texto descriptivo se refiere a informaciones relativas a circunstancias espaciotemporales en las que aparecen las propiedades de un tema.</li> <li>• Las propiedades en un texto descriptivo se pueden referir a detalles, características, funciones o cualidades del tema.</li> <li>• La información generalmente aparece ordenada de lo general a lo particular.</li> <li>• Saber identificar que las descripciones pueden presentarse de dos maneras objetivas y subjetivas.</li> <li>• Los textos descriptivos pueden presentarse como una enumeración de elementos según un orden, descripción de lugares o paisajes, cronología de acontecimientos, semejanzas y diferencias entre seres u objetos, asimismo, cuando se define y se hace un listado de aspectos para enmarcar la definición de un concepto.</li> </ul>

**Fuente:** elaboración propia.

Con respecto a la distribución de los objetivos y contenidos de la comprensión lectora mediante diversos tipos de textos, estos deben ser considerados un tema transversal a lo largo de los años escolares, no como un contenido que se desarrolla y evalúa en un momento del año lectivo y no se retoma más.

Además, la lectura comprensiva es una habilidad más que un contenido escolar, la cual tiene transcendencia en las diversas asignaturas del currículo de la educación primaria. En este sentido, la resolución de problemas matemáticos, el diseño de un mapa conceptual en el área de Ciencias y la construcción de una línea de tiempo en el área de historia son algunas experiencias de aprendizaje en las que la comprensión de lectura influye notablemente en un buen desempeño.

Por lo anterior, el docente debe realizar una diagramación de los objetivos, contenidos y habilidades que deben contemplarse durante el desarrollo de la comprensión

lectora tomando como base la tipología textual. Esto posibilita el mejoramiento de las habilidades de la comprensión igualmente cada año escolar, de tal manera que la población estudiantil del último grado escolar posea un dominio adecuado en la lectura de diferentes tipos de texto.

De acuerdo con los programas de estudio de Español emanados por el Ministerio de Educación Pública, un estudiante de sexto grado en el área de la lectura debería ser capaz de lograr el manejo de los siguientes aspectos:

- De los elementos significativos en las prácticas lectoras:
  - Relación del contenido con los conocimientos previos.
  - Asociación de conjeturas a partir de los comportamientos de los personajes.
  - Relación de las ideas del texto con las de otros textos leídos.
- De reconstrucciones del sentido textual:
  - Relación entre los predictores textuales y las hipótesis textuales.
  - Relación de analogías o contrastes con las experiencias previas.
  - Relación entre las ideas principales y otros elementos que conforman el texto.
  - Asociación del significado de las palabras desconocidas por medio de su relación con el contexto.
  - Relación entre las secuencias textuales y la coherencia y cohesión textual.
  - Relación entre causa y efecto en las acciones presentes en el texto.
  - Asociación entre un mismo concepto planteado en diferentes textos.
- De diferencias y semejanzas entre los diversos géneros literarios:
  - Estructura y contenido del tipo de texto literario.
  - Características de los géneros literarios.
  - Propósito literario de acuerdo con el género.
  - Tipo de destinatario.
- De relación de los saberes del lector con los temas, épocas, componentes ideológicos y socioculturales:
  - Asociación intertextual (lo que ocurre en un texto con respecto a otro texto leído).
  - Secuencias textuales: su organización.
  - Relación entre las posiciones ideológicas de los personajes con las del lector.
  - Relación entre los conflictos planteados en el mundo literario y los que enfrenta el lector.
  - Relación entre los comportamientos de las personas que conoce el lector y los personajes.
  - Relación entre las costumbres de la época del mundo literario y las vividas por el lector. Coherencia en las ideas.

- Relación entre los espacios (físico, psicológico o social) y el entorno del lector.
- Distinción entre la realidad de la ficción, los hechos de las opiniones e información relevante de accesoria.
- De relación del tema con el propósito que se trata de lograr:
  - Temas y subtemas que integran el escrito.
  - Relación entre los temas y subtemas que se presentan en el escrito.
  - Organización de ideas.
  - Claridad y precisión en el lenguaje. Estructura del párrafo.
  - Relación entre los párrafos (conectores).
  - Coherencia lógica, exactitud y concisión.
  - Ortografía literal, acentual y puntual.

(Programa de Estudio de Español;  
Ministerio de Educación Pública, 2015, pp. 10-120).

El programa de Español del MEP plantea que al menos en el nivel de sexto grado se debe haber logrado un proceso acumulativo en la lectura, pues al revisarse los elementos en los niveles inferiores, los aspectos que se desarrollan en este no presentan ninguna novedad en comparación con los otros.

Se sobrentiende que en sexto grado se refuerzan las habilidades lectoras, las cuales son necesarias para enfrentar el aprendizaje de los niveles de enseñanza subsiguientes.

A partir de la información anterior se pueden sugerir algunos elementos que permiten el trabajo de la comprensión lectora de acuerdo con la tipología textual a lo largo de la educación primaria:

- Cuando se trabaja en el I ciclo con algún género discursivo: descriptivo, argumentativo, entre otros, el docente debe exponer y explicar de manera concreta y con la cantidad posible de vocabulario el tema para que sea comprendido por los estudiantes. En este sentido, las estrategias de apoyo por parte del profesorado para monitorear la comprensión lectora son necesarias, ya que en el I ciclo deben sentarse de manera sólida las bases de las buenas prácticas de lectura.
- En I ciclo debe modelarse la comprensión lectora mediante diversas estrategias como la lluvia de ideas, mapas mentales, mapas conceptuales, diagramas y gráficos.
- Asimismo, en segundo y tercer grados, el docente debe fomentar estrategias de aprendizaje en las cuales los escolares identifiquen y experimenten las diferencias de estructura de cada texto, con el objetivo de que estos visualicen que cada uno de ellos responde a propósitos y que para comunicarlos recurre a una forma particular de presentación de la información.

- En II ciclo el tipo de texto puede aumentar el nivel de complejidad, siempre y cuando el estudiantado haya logrado en un primer momento la diferenciación en los propósitos perseguidos por cada tipología textual. El uso del diccionario, el subrayado, la consulta de información por medio de recursos impresos y electrónicos son estrategias que deben aprenderse e interiorizarse en el I ciclo, con el objetivo de que en el II ciclo formen parte de la autorregulación cognitiva que hace el estudiantado al comprender e interactuar con un texto.
- Los escolares de niveles superiores deben dominar todas las tipologías textuales. La extensión, el vocabulario y el género discursivo presentes en el texto marcan la diferencia de un grado escolar con respecto al otro.
- De lo anterior se desprende la importancia de tener conocimiento del tipo de vocabulario técnico que forma parte de la riqueza léxica de un escolar, por ejemplo, es diferente la comprensión del estudio de la célula en la población escolar de cuarto grado que en primer grado. Para abordar este tema, los niños deben manejar una serie de conocimientos previos que les permita concretizar el tema, el cual forma parte de un acervo de conceptos aprendidos en los años anteriores de la escolaridad.

## Caracterización de los tipos de ejercicios o actividades para abordar la comprensión lectora de acuerdo con la tipología textual

Con el objetivo de concretar algunas estrategias que se pueden integrar en el trabajo de la tipología textual para el desarrollo de la comprensión lectora, se presenta, en el Cuadro 1.3, una clasificación de actividades que se pueden desarrollar en la escuela primaria.

**Cuadro 1.3**

Actividades sugeridas para desarrollar la lectura de acuerdo con cada tipo de texto

Tipología textual	Actividades
Argumentativa	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Definir, por medio de ejemplos concretos, un argumento.</li> <li>• Utilizar lecturas cortas como modelos y, mediante el subrayado de ideas principales, orientar los argumentos posibles con el objetivo de construir un texto de este tipo.</li> <li>• Realizar diversas presentaciones de textos argumentativos, en las cuales se les modele a los escolares la identificación de los aspectos que conforman la introducción, la tesis, los argumentos y la conclusión del texto.</li> <li>• Establecer en el texto argumentativo los argumentos que apoyan o rechazan.</li> </ul>

*Continúa...*

Tipología textual	Actividades
Argumentativa	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Promover diferentes tipos de texto argumentativo, en los cuales se presenta una serie de argumentos y se concluye en una tesis o, viceversa, se muestra una tesis y se defiende con la enumeración de serie de argumentos. En este sentido, se deben utilizar exposiciones, demostraciones, diseño de afiches, cartas, pancartas, entre otros materiales.</li> <li>• Facilitar espacios de discusión y análisis para que el estudiantado formule otros argumentos que fundamenten la lectura.</li> <li>• Implementar actividades antes, durante, y después de la lectura, las cuales son fases importantes que responden a los propósitos del acto de leer y promueven y facilitan las habilidades de la comprensión lectora y el manejo de cualquier tipo de texto por parte del estudiantado.</li> </ul>
Narrativa	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Promover la lectura oral y silenciosa de diferentes géneros discursivos relacionados con el texto narrativo, tales como una noticia de prensa, una anécdota, una novela o un cuento.</li> <li>• Visualizar las formas diferentes de introducir y desarrollar cada tipo de género.</li> <li>• Identificar con el estudiantado escolar las similitudes y diferencias entre cada género literario.</li> <li>• Modelar la construcción de un texto narrativo (tiras cómicas, fábulas mudas, láminas, secuencia de dibujo entre otros), con el objetivo de que el estudiantado se apropie de la estructura de este tipo de texto: iniciación-trama-cierre.</li> <li>• Propiciar en la comprensión de la historia la lluvia de ideas, definir el rol de los participantes de la trama, el elemento mágico, así como el contexto en que se desarrolla la creación literaria.</li> <li>• Ejecutar actividades antes, durante y después de la lectura, las cuales son fases importantes que responden a los propósitos del acto de leer y promueven y facilitan las habilidades de la comprensión lectora y el manejo de cualquier tipo de texto por parte del estudiantado.</li> </ul>
Explicativo	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Analizar hechos de acuerdo con los textos seleccionados para dicho fin.</li> <li>• Explicar textos continuos o discontinuos, como lo son los gráficos, diagramas, afiches, pancartas, entre otros.</li> <li>• Fomentar la construcción de mapas conceptuales, mapas mentales, esquemas, cuadros comparativos, cuadros de doble entrada de acuerdo con el contenido de la lectura.</li> <li>• Identificar relaciones de causa-efecto, soluciones a problemas o definiciones de términos o conceptos. En este sentido, ampliar la información del texto con el análisis de películas, canciones, noticias de revistas y periódicos, búsquedas en internet.</li> </ul>

Continúa...

Tipología textual	Actividades
Explicativo	<ul style="list-style-type: none"> <li>• No olvidar las actividades durante, antes y después de la lectura, las cuales son fases importantes que responden a los propósitos del acto de leer y promueven y facilitan las habilidades de la comprensión lectora y el manejo de cualquier tipo de texto por parte del estudiantado.</li> </ul>
Descriptivo	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Analizar diferentes tipos de textos, los cuales pueden presentarse en las etiquetas de la composición de ingredientes de alimentos u otros, catálogos de autos, horarios de eventos, caracterización de personajes u objetos, entre otros.</li> <li>• Fomentar la construcción de cuadros comparativos sobre la información que se presenta.</li> <li>• Analizar textos en los que se desarrollan descripciones objetivas de hechos o cosas o, por el contrario, textos en los que media la interpretación subjetiva de la caracterización de elementos o situaciones.</li> <li>• Implementar las actividades antes, durante y después de la lectura, las cuales son fases importantes que responden a los propósitos del acto de leer y promueven y facilitan las habilidades de la comprensión lectora y el manejo de cualquier tipo de texto por parte del estudiantado.</li> </ul>

**Fuente:** elaboración propia.

Estas actividades generales son ejemplos de cómo se pueden maximizar las características de los distintos tipos de texto, para incrementar las habilidades de la comprensión lectora, de esta forma, se logra una optimización del razonamiento y el pensamiento crítico en la población escolar.

Al respecto, con el objetivo de sistematizar una experiencia de trabajo de campo en cuanto a comprensión lectora, se entrevistaron y se observaron tres docentes de segundo ciclo, a quienes se les dio seguimiento durante seis meses, en relación con la metodología implementada para desarrollar esta habilidad.

En cuanto a las observaciones, estas registraron la mediación pedagógica desarrollada por las docentes en un tiempo de 240 horas. De manera general se citan algunos hallazgos según las notas crudas sistematizadas:

- No se visualizaron planteamientos de un modelo interactivo de lectura entre las aportaciones del texto y del lector.
- Los materiales, tales como fotocopias de lecturas, pizarra y texto, son escasos y poco llamativos para el estudiantado.
- No se evidenció el uso de la tecnología.

- Los procesos de comprensión lectora se reducen a preguntas cerradas a nivel literal; por lo tanto, no se desarrolló la creatividad, la imaginación y los demás niveles de la comprensión lectora como la formulación de inferencias y la construcción de argumentos, entre otros.
- Se abordaron textos narrativos, solamente en una ocasión se leyó un texto descriptivo y uno explicativo; sin embargo, únicamente las preguntas a nivel literal mediaron para el trabajo de cada uno de estos.
- El personal docente se enfocó en la adquisición de habilidades ortográficas, en lugar de hacerlo en el desarrollo de las habilidades del pensamiento, o sea, en comprensión lectora.

En cuanto a los hallazgos registrados en una clase con estudiantes de cuarto grado y con respecto al tratamiento del texto, mediante la técnica pregunta-respuesta, se constató que siempre son los mismos quienes participan cuando la docente formula preguntas sobre la lectura. La mayoría del estudiantado parece aislado y sin motivación hacia las actividades que se realizan. Por lo tanto, la técnica no fomenta la participación de los escolares.

Asimismo, las estrategias observadas recargan el desarrollo de las habilidades de la comprensión lectora a nivel literal y son pocas las situaciones de aprendizaje donde el estudiante debe inferir o argumentar de acuerdo con el texto leído.

En este sentido, Zayas (2012) hace hincapié en la definición de comprensión lectora según PISA, la cual señala lo siguiente:

La competencia lectora es una competencia básica que incluye destrezas muy complejas, necesarias para interactuar en todos los ámbitos de vida social. Ser lector competente es mucho más que reconocer palabras y acceder al significado literal de los enunciados. Implica interactuar con los textos para elaborar el sentido a partir de los propios conocimientos y de los objetivos que nos llevan a la lectura, que son diferentes según las situaciones en las que actuamos mediante el lenguaje (p. 17).

De acuerdo con lo anterior, lo observado dista de dicha conceptualización, es difícil que los escolares desarrollen habilidades superiores de comprensión lectora si las estrategias de aprendizaje implementadas limitan el desarrollo del pensamiento crítico y autónomo, el cual se plasma no solo en la producción oral, sino también en la escrita al trabajarse el texto.

El contestar de manera mecánica preguntas relacionadas con la lectura solo apunta a la ubicación de hechos y situaciones que no permiten la comprensión global de lo leído. Asimismo, en los hallazgos sistematizados no se trabajan los conocimientos previos del estudiantado ni se ejecutan actividades antes del desarrollo de la lectura,

las cuales son necesarias para activar los conceptos comprendidos por los escolares y que les permiten, a la vez, construir nuevos conocimientos.

Al respecto algunos autores discuten sobre los fines de la comprensión lectora de acuerdo con las características de los textos. En este sentido, Avendaño y Perrone (2014) afirman que “se ha insistido en la idea de que aprender es construir un modelo propio de aprendizaje y aprender significativamente es establecer relaciones, integrar, revisar, modificar, es decir, otorgar un significado personal al objeto de estudio” (p. 87).

Desde la escuela, el papel del docente ya no consiste en transmitir conocimiento, sino en desempeñar la función de un mediador entre ese objeto de conocimiento y el desarrollo de las habilidades cognitivas que el niño necesitará para construir sus propios esquemas de conocimiento.

Aunado a lo anterior, si las estrategias metodológicas que se desarrollan aparte de coartar el pensamiento crítico van acompañadas de materiales poco atractivos y tradicionales, se estará lejos de obtener la competencia lectora.

De acuerdo con la mediación pedagógica analizada, los materiales se concentraban en fotocopias a blanco y negro y, al menos en el espacio observado, únicamente se desarrollaron preguntas con base en textos narrativos y explicativos.

Asimismo, en las clases observadas no se detectó que algún escolar fuera capaz de desarrollar y defender argumentos con base en los textos leídos, al menos la docente no lo propició y el material leído era insuficiente para lograrlo. Por esta razón, las estrategias desarrolladas para favorecer las habilidades lectoras con base en una diversidad de textos deben planificarse de manera adecuada, con el objetivo de que estas no surjan de la improvisación o por llenar el tiempo lectivo de una clase.

En las clases de quinto grado se observaron técnicas similares a las implementadas en cuarto nivel, sobre todo en el tipo de pregunta que se trabaja en la clase, el cual, en este caso, se relaciona con el nivel literal de la comprensión lectora.

Sobre las preguntas realizadas, estas responden a los textos narrativos desarrollados en la clase observada, en las cuales se indaga sobre hechos o situaciones en las que el estudiantado únicamente debe ubicar y transcribir información.

Después de la contestación de preguntas, la maestra atiende aspectos de escritura ortográfica de palabras o de pronunciación, no formula otro tipo de interrogantes para que el estudiantado desarrolle el análisis crítico, la argumentación o la reelaboración del texto.

Asimismo, la extensión del texto abordado en el aula es insuficiente para el nivel de los estudiantes. Esto les imposibilita elaborar una cantidad de inferencias, argumentaciones, entre otras actividades, además de que resulta monótono para la población infantil que ronda los 11 años, cuyos gustos, intereses y desarrollo cognitivo

son distintos a los de I ciclo de la Educación General Básica (EGB). En este caso, las características de las culturas juveniles deben considerarse en la elección de los textos.

Particularmente, los escolares de niveles superiores tienen sumo interés por temas que muchas veces se ajustan a la realidad de sus vidas y que de alguna u otra manera les permite no solo acrecentar el conocimiento, sino también ir definiendo una posición de pensamiento en el mundo.

Además, el texto no solo debe variarse en cuanto a su estructura, sino también explorar otras formas de cómo ellos pueden acceder a los textos, como por ejemplo por medio de internet, libros electrónicos, entre otros.

En este sentido, Zayas (2012) afirma que, al menos para PISA, “las teorías cognitivas sobre la competencia lectora hacen hincapié en el carácter interactivo de la lectura y en el carácter constructivo de la comprensión en el medio impreso e incluso, en mayor grado, en el medio electrónico” (p. 34). Se evidencia la necesidad de ser consecuente con las posibilidades de contextos de aprendizaje que se ofrecen más allá de un aula y de una fotocopia de un texto.

Actualmente, la tecnología es un aliado para favorecer el aprendizaje del estudiantado, particularmente en el campo de la lengua los usos son ilimitados, además de que existen *software* que favorecen las habilidades de la comprensión lectora y se puede contar con diversidad de tipología textual para todos los gustos e intereses de los sujetos de acuerdo con las finalidades del aprendizaje que se pretende obtener.

Asimismo, de acuerdo con lo observado al igual que en el nivel de cuarto, no se llevaron a cabo actividades dirigidas a diagnosticar los conocimientos previos del estudiantado, únicamente la docente se limitó a revisar las respuestas de las preguntas relacionadas con la lectura de manera oral y después se cercioró de que en los cuadernos las preguntas y respuestas aparecieran en el orden dado por ella.

De esta manera, se disiparon las posibilidades de la lectura para relacionarse con otros temas, al igual que el hecho de que el espacio se convirtiera en un momento de construcción de aprendizaje por parte del estudiantado.

Sobre la planificación didáctica del tratamiento del tipo de texto, Cassany, Luna y Sanz (2008) señalan lo siguiente:

Antes, durante y después de la lectura: Hay que planificar cada lectura intensiva meticulosamente, para conseguir explorar todo su potencial didáctico. A menudo el éxito de un ejercicio no depende tanto del texto o de la actividad como de la gracia que tenga el maestro para motivar a los alumnos. En este sentido:

Antes: Hay que preparar a los alumnos para la lectura, explicar claramente lo qué hay que hacer, de cuánto tiempo se dispone, activar los conocimientos previos.

Durante y después: Maestros y alumnos deben colaborar entre sí en la construcción de la comprensión. La lectura es forzosamente una actividad individual y silenciosa, pero pueden existir lapsos en dónde los sujetos interactúen y así el docente verifica si lo que los alumnos han comprendido es correcto (p. 246).

Las anteriores pautas permiten visualizar que en las aulas se siguen otro tipo de señalamientos para el trabajo de la tipología textual, el cual crea vacíos y se queda únicamente en la repetición de contenidos de la lectura.

Asimismo, la variedad de textos, al menos en lo observado, está lejos de cumplirse, pues en los lapsos observados solo se trabajó el texto narrativo y este fue desarrollado con los escolares mediante preguntas atinentes al nivel literal de la comprensión lectora.

Debido a que se aborda solo un nivel de comprensión lectora, se pierden espacios en los que el estudiantado pueda desarrollar la conciencia crítica y a la vez enriquecer el vocabulario y su conocimiento de mundo. En este sentido, Avendaño y Perrone (2014) afirman en cuanto a la formación de lectores en el ámbito escolar:

Es tarea prioritaria de la escuela formar lectores críticos y autónomos a los que les produzca placer la lectura, es decir, rescatar su función social y desarrollar operaciones mentales que su comprensión exige.

Paralelamente, frente a la demanda social del dominio de la lengua escrita, la escuela debe posibilitar y sistematizar la producción de diversos tipos de texto. Para ello, el niño necesita apropiarse de un código gráfico-lingüístico (p. 89).

De acuerdo con lo anterior, es evidente que, si el tipo de texto abordado con los escolares siempre es el mismo, no se desarrollarán las habilidades de pensamiento para seguir aprendiendo ni la capacidad para redactar un texto, salvo el que siempre se le ha presentado.

En cuanto a los aspectos observados en el nivel de sexto grado, no se evidenciaron diferencias en la metodología en comparación con los niveles de cuarto y quinto grado, salvo en los tipos de texto, pues al menos en los lapsos de las clases analizadas no se trabajó el narrativo, el cual fue muy común en las lecciones observadas de los otros dos niveles.

De acuerdo con lo anterior, se evidencia que el nivel literal es la escogencia casi única cuando los docentes diseñan sus actividades de comprensión lectora, esto resulta verdaderamente lamentable porque particularmente los estudiantes de sexto grado deberían enfrentar y dar respuesta a actividades de comprensión lectora mucho más complejas, de acuerdo con el bagaje de conocimientos y el desarrollo de habilidades lectoras a lo largo de seis años de escolaridad.

# ACERCA DE LOS AUTORES

## **Jéssica Araya Ramírez**

Nació en San José el 31 de marzo de 1975.

Docente en el ámbito de la educación primaria y didáctica de la lengua, graduada de la Carrera de Bachillerato y Licenciatura en Educación Primaria y de la Maestría en Lingüística de la Universidad de Costa Rica.

Posee experiencia profesional en el aula escolar en escuelas públicas y privadas y en el nivel universitario en la formación de docentes.

Actualmente se desempeña como profesora en el área de la Didáctica de la Lengua para la Carrera de Bachillerato y Licenciatura en Educación Primaria de la Universidad de Costa Rica. Además, es responsable de varios proyectos de investigación en el área de la lectura y la escritura a nivel nacional e internacional.

Correo electrónico: [jessica.araya@ucr.acr.cr](mailto:jessica.araya@ucr.acr.cr)

## **Carlos Rubio Torres**

Maestro de educación primaria graduado en la Universidad Nacional de Costa Rica, doctor en Ciencias de la Educación por la Universidad Católica de Costa Rica.

Se desempeña como profesor de literatura infantil en la Escuela de Formación Docente y la Sede de Occidente de la Universidad de Costa Rica y la División de Educación Básica de la Universidad Nacional. Es responsable del proyecto de acción social El Rincón de Cuentos, de la UCR, por medio del cual se han desarrollado experiencias de fomento a la lectura en instituciones de educación primaria de la capital, el Hospital Nacional de Niños y en el territorio indígena.

Por su obra literaria recibió el Premio Carmen Lyra de Literatura Infantil en 1990. Fue declarado Artista en Residencia del Teatro Nacional de Costa Rica en el 2014 y se incorporó, en 2016, como miembro numerario de la Academia Costarricense de la Lengua.

Correo electrónico: carlos.rubio@ucr.ac.cr

## **Nancy López Rodríguez**

Bachillerato y Licenciatura en Educación Primaria por la Universidad de Costa Rica. Magister en Planificación Curricular de la Universidad de Costa Rica.

Correo electrónico: nancy.lopez.rodriguez@ucr.ac.cr

## **Nayibe Tabash Blanco**

Maestra de educación primaria graduada en la Universidad de Costa Rica. Es máster en Planificación Curricular y en Administración Pública, ambos títulos obtenidos en la Universidad de Costa Rica.

Se desempeña como profesora en las áreas de Didáctica y Metodología y Práctica Docente, en la Escuela de Formación Docente. Posee la categoría en régimen académico de Catedrática.

Correo electrónico: nayibe.tabash@ucr.ac.cr

## **Gabriela Valverde Soto**

Nació el 2 de marzo de 1980 en San José, Costa Rica. Profesora de Matemáticas, con experiencia en la educación primaria y secundaria. Formadora en el área de Educación Matemática de los futuros maestros de educación primaria en la Universidad de Costa Rica. Coordinadora de la Comisión de Acreditación de la carrera de Educación Primaria. Doctora en Didáctica de la Matemática por la Universidad de Granada-España, sus líneas de investigación son la formación de profesores de matemáticas y el pensamiento numérico. Editora de la Revista PNA (Pensamiento Numérico y Algebraico) de la Universidad de Granada, miembro del grupo de investigación FQM-193 Pensamiento Numérico de la Universidad de Granada, España.

Correo electrónico: gabriela.valverde@ucr.ac.cr

## **Esteban Ibarra Vargas**

Docente de educación primaria graduado en la Universidad de Costa Rica. Es Maestro en Educación con énfasis en Desarrollo Cognitivo por el Instituto Tecnológico y de Estudios Superiores de Monterrey, Universidad TecVirtual, México, grado de Maestría equiparado en la Universidad Nacional de Costa Rica.

Se desempeña como docente de educación primaria para el Ministerio de Educación Pública Costarricense y como profesor en la Escuela de Formación Docente de la Universidad de Costa Rica, imparte cursos propios de la carrera de Bachillerato y Licenciatura en Educación Primaria y actualmente director en modalidad de Seminario de Graduación.

Correo electrónico: [esteban.ibarra@ucr.ac.cr](mailto:esteban.ibarra@ucr.ac.cr)

## **Patricia Brenes Ulloa**

Profesora en la Enseñanza de los Estudios Sociales y Licenciada en Historia graduada en la Universidad de Costa Rica. Es Magister en Administración Educativa por la misma casa de enseñanza.

Se desempeña como Asesora Regional de Estudios Sociales del Ministerio de Educación Pública. Es responsable de brindar apoyo técnico y pedagógico a docentes tanto de la escuela primaria como de la enseñanza secundaria en la Dirección Regional de Educación de Cartago.

Correo electrónico: [vilma.brenes@ucr.ac.cr](mailto:vilma.brenes@ucr.ac.cr)

## **Viviana Guerrero Chacón**

Licenciada en Filosofía y máster en Ciencias Políticas por la Universidad de Costa Rica, posee estudios en epistemología, ética, bioética y políticas públicas. Se desempeña como docente en la Universidad de Costa Rica desde el 2012, en las Escuelas de Filosofía y de Formación Docente, en esta última en el área de Teoría del Conocimiento en la Educación.

Ha participado en diversas investigaciones en el Centro de Investigación en Estudios de la Mujer y en el Centro de Investigaciones Históricas de América Central de la Universidad de Costa Rica. Ha trabajado en Educación Popular en el Centro de Estudios y Publicaciones Alforja y actualmente forma parte del equipo de Extensión Docente de la Sección de Educación Primaria de la Universidad de Costa Rica.

Correo electrónico: [viviana.guerrerochacon@ucr.ac.cr](mailto:viviana.guerrerochacon@ucr.ac.cr)

Esta es una  
muestra del libro  
en la que se despliega  
un número limitado de páginas.

Adquiera el libro completo en la  
[Librería UCR Virtual.](#)

LIBRERÍA  
UCR  
  
VIRTUAL

La Sección de Educación Primaria de la Escuela de Formación Docente presenta el primer libro de la Serie Educación primaria, la cual pretende dar a conocer investigaciones y actualizaciones para la enseñanza en Costa Rica.



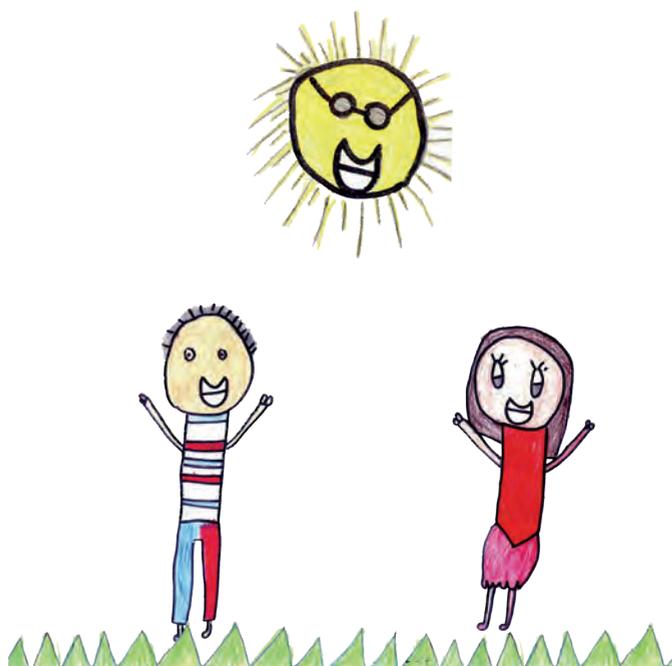
En este primer libro se incluyen algunos temas sobre Español, tales como la lectoescritura, en donde se busca una didáctica sobre cómo enseñar-aprender a leer y escribir; además se aborda el tema del currículo, al analizar algunas opciones que podrían mejorar el programa de español utilizado actualmente; y se estudia la literatura infantil, para esto se entrevistó a algunas autoras costarricenses de literatura infantil, quienes cuentan sobre la educación que recibieron en primaria.



También se presenta una perspectiva sobre la enseñanza de la Matemática, sobre cómo enseñar el tiempo en Estudios Sociales; además, se propone un diálogo sobre la didáctica vista desde la epistemología y la didáctica apropiada para las inteligencias lógico-matemática y lingüística-verbal.



Este libro es una obra necesaria para todo estudiante de Educación Primaria y para mantener actualizados a los docentes de primaria que están ejerciendo la profesión.



EDITORIAL  
UCR

ISBN 978-9968-46-883-1



9 789968 468831