



SEE

**SECRETARÍA DE EDUCACIÓN EN EL ESTADO
UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL
UNIDAD UPN 162**

“LA COMPRENSIÓN LECTORA”

CATALINA IRACEMA VILLAFAN ESTRADA

ZAMORA, MICH. OCTUBRE DE 2007.



**SECRETARÍA DE EDUCACIÓN EN EL ESTADO
UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL
UNIDAD UPN 162**

“LA COMPRENSIÓN LECTORA”

TESINA

MODALIDAD ENSAYO

QUE PRESENTA

CATALINA IRACEMA VILLAFAN ESTRADA

**PARA OBTENER EL TÍTULO DE LICENCIADA EN EDUCACIÓN
PRIMARIA PARA EL MEDIO INDIGÉNA**

ZAMORA, MICH. OCTUBRE DE 2007

DEDICATORIAS

A mis padres, con amor:

Por el apoyo ilimitado que me han brindado durante mi preparación profesional.

A mis hermanos:

Por estar siempre junto a mí apoyándome y alentándome a seguir adelante.

A mis maestros:

Por todas sus enseñanzas y aprendizajes

ÍNDICE

| | Pág. |
|---|-----------|
| INTRODUCCIÓN..... | 7 |
| | |
| 1. UNA APROXIMACIÓN AL CONCEPTO DE COMPRENSIÓN | |
| LECTORA..... | 9 |
| 1.1 Definición de lectura..... | 9 |
| 1.2 El problema de la comprensión lectora..... | 10 |
| 1.3 La comprensión lectora..... | 14 |
| 1.4 Principios que rigen el desarrollo de la comprensión lectora..... | 17 |
| | |
| 2. LEER PARA APRENDER DESDE EL CONSTRUCTIVISMO..... | 19 |
| 2.1 Lectura explorativa frente a la lectura comprensiva..... | 20 |
| 2.1.1 Lectura explorativa..... | 20 |
| 2.1.2 Lectura comprensiva..... | 21 |
| 2.2 Componentes de la lectura..... | 22 |
| 2.3 Condicionantes de la comprensión lectora..... | 23 |
| 2.3.1 El lenguaje oral..... | 24 |
| 2.3.2 Las actitudes..... | 24 |
| 2.3.3 El propósito de la lectura..... | 25 |
| 2.3.4 El estado físico y afectivo general..... | 25 |
| 2.3.5 Desde el punto de vista del lector..... | 28 |
| 2.4 Habilidades de comprensión..... | 30 |

| | |
|---|-----------|
| 3. RELACIÓN ENTRE LECTURA Y ESCRITURA..... | 40 |
| 3.1 Estrategia de lectura..... | 42 |
| 3.2 Qué enseñar y como enseñar..... | 50 |
| 3.3 Algunas condicionantes para la enseñanza de la lectura..... | 54 |
| 3.3.1 Partir de lo que los alumnos saben..... | 54 |
| 3.3.2 Favorecer la comunicación descontextualizada..... | 55 |
| 3.3.3 Familiarizar a los alumnos con la lengua escrita..... | 55 |
| 3.3.4 Fomentar la conciencia metalingüística..... | 55 |
| 3.3.5 Utilizar textos previstos para su lectura..... | 56 |
| 3.3.6 Experimentar la diversidad de textos y lecturas..... | 56 |
| 3.3.7 Leer sin tener que oralizar..... | 57 |
| 3.3.8 La lectura en voz alta..... | 57 |
| | |
| CONCLUSIONES..... | 59 |
| BIBLIOGRAFÍA..... | 61 |

INTRODUCCIÓN

El interés por la comprensión lectora no es nuevo. Desde principios de siglo, muchos educadores y psicólogos entre ellos (Huey -1908- 1968; Smith, 1965) han considerado su importancia para la lectura y se han ocupado de determinar lo que sucede cuando un lector cualquiera comprende un texto. Con el paso de los años el proceso de comprensión lectora se ha intensificado, especialistas en la materia han tratado de desarrollar mejores estrategias de enseñanza.

En el proceso de la comprensión lectora influyen varios factores como son : leer, determinar el tipo de lectura seleccionada y determinar si es explorativa o comprensiva para dar paso luego a la comprensión del texto seleccionado esto se puede dar a través de las siguientes condicionantes; el tipo de texto, el lenguaje oral y el vocabulario oral sobre los cuales se va edificando el vocabulario lector, las actitudes que posee un alumno hacia la comprensión, el propósito de la lectura lo cual influye directamente en la comprensión de lo leído, el estado físico y afectivo general que condiciona la mas importante motivación para la lectura y la comprensión de esta.

Por tanto la comprensión tal y como se concibe actualmente es un proceso a través del cual el lector elabora un significado en su interacción con el texto, el lector relaciona la información que el autor le presenta con la información almacenada en su mente este proceso de relacionar la información nueva con la antigua es el proceso de la comprensión.

En definitiva leer mas que un simple acto de descifrado de signos o palabras, es por encima de todo un acto de razonamiento ya que trata es de saber guiar una serie de razonamientos hacia la construcción de una interpretación del mensaje escrito a partir de la información que proporcione el texto y los conocimientos del lector y a la vez iniciar otra serie de razonamientos para controlar el progreso de esa interpretación de tal forma que se puedan detectar las posibles incomprensiones producidas por la lectura.

Este tema nos dará más conocimientos a través del desarrollo del mismo para ampliar nuestros conocimientos en cuanto a la comprensión lectora por medio de la investigación.

1. UNA APROXIMACIÓN AL CONCEPTO DE COMPRENSIÓN LECTORA.

1.1 Definición de lectura.

La Lectura es el proceso de la recuperación y aprehensión de algún tipo de información o ideas almacenadas en un soporte y transmitidas mediante algún tipo de código, usualmente un lenguaje, ya sea visual, auditivo o táctil (por ejemplo, el sistema Braille). Otros tipos de lectura pueden no estar basados en el lenguaje tales como la notación o los pictogramas.

“La lectura no es una actividad neutra: pone en juego al lector y una serie de relaciones complejas con el texto. Más, cuando el libro está cerrado, ¿en qué se convierte el lector? ¿En un simple glotón capaz de digerir letras? ¿Un leñador cuya única labor es desbrozar el paisaje literario?”¹

Weaver ha planteado tres definiciones para la lectura:

1. “Saber leer significa saber pronunciar las palabras escritas.
2. Saber leer significa saber identificar las palabras y el significado de cada una de ellas.

¹ CAVALLO, G. y R. Chartier. Historia de una teoría de la lectura en el mundo occidental. Taurus. Madrid, 1996. p. 39.

3. Saber leer significa saber extraer y comprender el significado de un texto”²

1.2 El problema de la comprensión lectora.

Algunos educadores conciben la comprensión lectora como una serie de subdestrezas, como comprender los significados de la palabra en el contexto en que se encuentra, encontrar la idea principal, hacer inferencias sobre la información implicada pero no expresada, y distinguir entre hecho y opinión.

La comprensión de lectura tiene mayor peso dentro del contexto de los ejercicios del razonamiento y tiene como objetivo desarrollar la habilidad para leer en forma analítica, constituye una de los objetivos básicos de los nuevos enfoques de la enseñanza.

Los ejercicios de comprensión de lectura miden:

- -La capacidad para reconocer el significado de una palabra o frase en el contexto de las demás ideas.
- -La habilidad para entender e identificar lo fundamental de la lectura.
- -La habilidad para identificar las relaciones entre las ideas para realizar el análisis y síntesis de la información.

² WEAVER, C. Proceso de la lectura y de la práctica. Portsmouth, NH: Heinemann, 1994. p. 133.

Sin duda uno de los problemas que más preocupa a los profesores de cualquier nivel es el de la comprensión lectora; frecuentemente se preguntan cómo enseñar a los alumnos a comprender lo que leen.

Durante la última década tanto maestros como especialistas se han propuesto encontrar, desde una perspectiva crítica, nuevas estrategias de enseñanza basadas en el mejor entendimiento de los procesos involucrados en la comprensión de la lectura para incorporarlos al marco teórico que utilizan para enseñarla.

Así, el interés por la comprensión lectora sigue vigente, aun cuando este fenómeno se creía agotado, algunos especialistas consideraron que la comprensión era resultado directo del descifrado: si los alumnos eran capaces de denominar las palabras, la comprensión por ende, sería automática. Sin embargo, a medida que los profesores guiaban más su actividad a la decodificación, fueron comprobando que la mayoría de los alumnos no entendían lo que leían.

También la actividad lectora se vio reducida a que los maestros hicieran preguntas literales sobre el contenido de un texto, creyendo que con ello los alumnos lograban asimilar la lectura. En consecuencia, no se permitía que los niños se enfrentaran al texto utilizando sus habilidades de lectura, inferencia, y análisis crítico, lo que condujo más tarde a que los maestros consideraran que

el hacer preguntas era más una manera de evaluar que de enseñar a comprender.

Los investigadores, tanto de la enseñanza como de la psicología y la lingüística, teorizaron acerca de cómo comprende el sujeto. Es a través de ellos que actualmente se concibe el fenómeno de la comprensión como “un proceso a través del cual el lector elabora un significado en su interacción con el texto”³. La comprensión es entonces el intercambio dinámico en donde el mensaje que transmite el texto es interpretado por el lector, pero a su vez el mensaje afecta al sujeto al enriquecer o reformular sus conocimientos. De ahí que la interacción entre el lector y el texto sea el fundamento de la comprensión, ya que en el proceso de comprender el lector relaciona la información que le es presentada con la información que tiene almacenada en su mente. Este proceso de relacionar información nueva con la antigua es, por tanto, el proceso de la comprensión.

Los estudios realizados por Bransford y Johnson tienen como tesis que “la capacidad de comprender símbolos lingüísticos está basada no sólo en el conocimiento del lenguaje por parte del que comprende sino también en su conocimiento general del mundo”⁴

³ COOPER, J. D. Cómo mejorar la comprensión lectora. ed. Visor. Madrid. 1990. p. 17.

⁴ BRANSFORD, J.D., y Johnson, M.K. Consideraciones de algunos problemas de la comprensión. ed. Prensa académica. Nueva York, 1973. p. 90.

Para acercarnos al concepto de la comprensión lectora debemos saber cuales son los componentes necesarios y los pasos a seguir para poder llegar a esta por tanto debemos saber primero:

¿Qué es leer?

Leer es comprender, siempre que se lee se lo hace para entender sino carecería de sentido. Un lector comprende un texto cuando puede encontrarle significado, cuando puede ponerlo en relación con lo que ya sabe y con lo que le interesa.

La comprensión se vincula entonces estrechamente con la visión que cada uno tiene del mundo y de sí mismo, por lo tanto, ante un mismo texto, no podemos pretender una interpretación única y objetiva.

Para Adam y Star "Se entiende por lectura la capacidad de entender un texto escrito"⁵

Leer es un proceso de interacción entre el lector y el texto, proceso mediante el cual el primero intenta satisfacer los objetivos que guían su lectura.

Leer es entrar en comunicación con los grandes pensadores de todos los tiempos. Leer es antes que nada, establecer un diálogo con el autor, comprender sus pensamientos, descubrir sus propósitos, hacerle preguntas y tratar de hallar las respuestas en el texto.

⁵ ADAMS, BERTRAM del M. y B. el año 80. Conocimiento de fondo y comprensión de la lectura. Lectura del informe educativo no 13. Urbana, IL: Universidad de Illinois, centro para el estudio de la lectura (No. de servicio de reproducción del documento de ERIC. ED 181 431). 1980. p. 199.

Leer es también relacionar, criticar o superar las ideas expresadas; no implica, aceptar tácitamente cualquier proposición, pero exige del que va a criticar u ofrecer otra alternativa, una comprensión cabal de lo que está valorando o cuestionando.

La eficacia de la lectura depende de que estos dos aspectos estén suficientemente desarrollados.

Esto tiene unas consecuencias:

- El lector activo es el que procesa y examina el texto
- Objetivos que guíen la lectura: evadirse, informarse, trabajo...
- Interpretación de lo que se lee (el significado del texto se construye por parte del lector)

Cuando hemos pasado por el proceso de lectura y ya hemos entendido o por lo menos sabemos lo que es leer pasamos luego a la comprensión del tema leído dando paso entonces a:

1.3 La comprensión lectora

La comprensión a la que el lector llega durante la lectura se deriva de sus experiencias acumuladas, experiencias que entran en juego a medida que decodifica las palabras, frases, párrafos e ideas del autor.

“La comprensión tal, y como se concibe actualmente, es un proceso a través del cual el lector elabora un significado en su interacción con el texto”⁶

La interacción entre el lector y el texto es el fundamento de la comprensión. En este proceso de comprender, el lector relaciona la información que el autor le presenta con la información almacenada en su mente; este proceso de relacionar la información nueva con la antigua es, el proceso de la comprensión.

“Decir que uno ha comprendido un texto, equivale a afirmar que ha encontrado un cobijo mental, un hogar, para la información contenida en el texto, o bien que ha transformado un hogar mental previamente configurado para acomodarlo a la nueva información.

La comprensión es el proceso de elaborar el significado por la vía de aprender las ideas relevantes del texto y relacionarlas con las ideas que ya se tienen: es el proceso a través del cual el lector interactúa con el texto. Sin importar la longitud o brevedad del párrafo, el proceso se da siempre de la misma forma”⁷.

⁶ ANDERSON, R.C., PEARSON de y P.D. Una opinión teórica del esquema de procesos básicos en la comprensión de lectura. ed. Handbook of reading research. Nueva York: Longman. 1984. p. 255.

⁷ Ibidem. p. 261.

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

Se llevaron a cabo múltiples investigaciones referentes a este tema, y puede destacarse la del autor Hall, el cual sintetiza en cuatro puntos lo fundamental de éste área:

- “La lectura eficiente es una tarea compleja que depende de procesos perceptivos, cognitivos y lingüísticos.
- La lectura es un proceso interactivo que no avanza en una secuencia estricta desde las unidades perceptivas básicas hasta la interpretación global de un texto, sino que el lector experto deduce información de manera simultánea de varios niveles distintos, integrando a la vez información grafofónica, morfémica, semántica, sintáctica, pragmática, esquemática e interpretativa.
- El sistema humano de procesamiento de la información es una fuerza poderosa, aunque limitada, que determina nuestra capacidad de procesamiento textual.

- La lectura es estratégica. El lector eficiente actúa deliberadamente y supervisa constantemente su propia comprensión. Está alerta a las interrupciones de la comprensión, es selectivo en dirigir su atención a los distintos aspectos del texto y precisa progresivamente su Interpretación textual”⁸.

1.4 Principios que rigen el desarrollo de la comprensión lectora

La comprensión esta influida a la vez por la habilidad oral del lector, sus actitudes, el propósito de la lectura y su estado físico y afectivo general. Al implementar el programa de comprensión, el profesor ha de tener en cuenta estos factores:

1. “La experiencia previa del lector es uno de los elementos fundamentales dentro de su capacidad general para comprender un texto.
2. La comprensión es el proceso de elaborar significados en la interacción con el texto.
3. Hay distintos problemas o tipos de comprensión, pero éstos no equivalen a habilidades aisladas dentro de un proceso global.
4. La forma en que cada lector lleva a cabo las actividades de comprensión depende de su experiencia previa.

⁸ ALVERMANN, D. E. Organizadores gráficos: herramientas para comprender y recordar las ideas principales, ed. Alianza. Madrid, 1990. p. 219.

5. La comprensión es un proceso asociado al lenguaje y debiera entrenárselo como parte integral de las técnicas del lenguaje: la audición, el habla, la lectura y la escritura.”⁹

⁹ Ibidem. p. 225.

2. LEER PARA APRENDER DESDE EL CONSTRUCTIVISMO.

El aprendizaje significativo es formarse una representación, un modelo propio, de aquello que se presenta como objeto de aprendizaje; implica poder atribuirle significado al contenido en cuestión, en un proceso que conlleva a una construcción personal, subjetiva, de algo que existe objetivamente. Este proceso remite a la posibilidad de relacionar de una forma no arbitraria y sustantiva lo que ya se sabe y lo que se pretende saber.

Cuando un lector comprende lo que lee, está aprendiendo, en la medida en que su lectura le informa, le permite acercarse al mundo de significados de un autor y le ofrece nuevas perspectivas u opiniones sobre determinados aspectos. La lectura nos acerca a la cultura, siempre es una contribución esencial a la cultura propia del lector. En la lectura se da un proceso de aprendizaje no intencionado incluso cuando se lee por placer.

En una gran variedad de contextos y situaciones, leemos con la finalidad clara de aprender. No sólo cambian los objetivos que presiden la lectura, sino generalmente los textos que sirven a dicha finalidad presentan unas características específicas (estructura expositiva) y la tarea, unos requerimientos claros, entre ellos controlar y frecuentemente demostrar que se ha aprendido. Debemos observar si enseñamos a un alumno a leer comprensivamente y a aprender, es decir, que pueda aprender de forma autónoma en una multiplicidad de situaciones (éste es el objetivo fundamental de la escuela).

2.1 Lectura explorativa frente a lectura comprensiva.

Para dominar un contenido, para comprenderlo, en resumen, para estudiar, se debe hacer una doble lectura:

- Lectura Explorativa
- Lectura Comprensiva

2.1.1 Lectura Explorativa

Es una lectura rápida.

Su finalidad puede ser triple:

- Lograr la visión global de un texto:

De qué trata

Qué contiene

- Preparar la Lectura Comprensiva de un texto
- Buscar en un texto algún dato aislado que interesa.

Procedimiento:

- Fijarse en los títulos y epígrafes
- Buscar nombres propios o fechas que puedan orientar
- Tener en cuenta que la idea más importante suele expresarse al principio del párrafo en el que luego se desarrolla, o al final del párrafo como conclusión de la argumentación.

- Tener en cuenta que un mapa, una gráfica, un cuadro cronológico etc., pueden proporcionar tanta información como la lectura de varias páginas: hay que observarlos.

2.1.2 Lectura comprensiva

Es una lectura reposada.

Su finalidad es entenderlo todo.

Procedimiento:

- Buscar en el diccionario todas las palabras cuyo significado no se posee por completo.
- Aclarar dudas con ayuda de otro libro: atlas, enciclopedia, libro de texto; preguntar a otra persona (profesor, etc.) si no se puede hacer enseguida se ponen interrogantes al margen para recordar lo que se quería preguntar.
- Reconocer los párrafos de unidad de pensamiento
- Observar con atención las palabras señal.
- Distinguir las ideas principales de las secundarias.
- Perseguir las conclusiones y no quedarse tranquilo sin comprender cuáles son y cómo se ha llegado a ellas.

Una lectura comprensiva hecha sobre un texto en el que previamente se ha hecho una lectura explorativa es tres veces más eficaz y más rápida que si se ha hecho directamente.

2.2 Componentes de la lectura.

La lectura se puede explicar a partir de dos componentes:

El acceso léxico, el proceso de reconocer una palabra como tal. Este proceso comienza con la percepción visual. Una vez que se han percibido los rasgos gráficos (letras o palabras) puede ocurrir un acceso léxico directo, cuando nos encontramos con una palabra familiar que reconocemos de un solo golpe de vista; o bien un acceso léxico indirecto, cuando nos encontramos términos desconocidos o difíciles de leer. Entonces hemos de acudir a nuestros conocimientos sobre segmentación de palabras, o atender a las condiciones contextuales que hacen que el acceso léxico sea más rápido.

- La comprensión; aquí se distinguen dos niveles.

El más elemental es comprensión de las proposiciones del texto. A las proposiciones se las considera las unidades de significado y son una afirmación abstracta acerca de una persona u objeto.

“La comprensión de las proposiciones se realiza a partir de la conjunción de los elementos textuales (información proporcionada por texto mismo) y de los elementos subjetivos (conocimientos previos). Este primer nivel, junto al

acceso léxico son considerados microprocesos de la inteligencia y se realizan de forma automática en la lectura fluida.

El nivel superior de la comprensión es el de la integración de la información suministrada por el texto. Consiste en ligar unas proposiciones con otras para formar una representación coherente de lo que se está leyendo como un todo. Este nivel es consciente y no automático y esta considerado como un macroproceso.

Estos macroprocesos son posibles a partir del conocimiento general que el sujeto tiene sobre el mundo; es decir, para que se produzca una verdadera comprensión es necesario poseer unos conocimientos generales sobre aquello que se está leyendo. Además también serían imposibles sin un conocimiento general sobre la estructura de los textos”¹⁰

2.3 Condicionantes de la comprensión

La comprensión de cada lector está condicionada por un cierto número de factores que han de tenerse en cuenta al entrenar la comprensión:

El tipo de texto: exige que el lector entienda cómo ha organizado el autor sus ideas.

¹⁰ GAGNÉ, E. D. La psicología cognitiva del aprendizaje escolar. ed. Visor. Madrid, 1991. p. 120.

Los textos narrativos y expositivos se organizan de manera distinta, y cada tipo posee su propio léxico y conceptos útiles. Los lectores han de poner en juego procesos de comprensión diferentes cuando leen los distintos tipos de texto.

2.3.1 El lenguaje oral:

Un factor importante que los profesores han de considerar al entrenar la comprensión lectora es la habilidad oral de un alumno y su capacidad lectora. La habilidad oral de un alumno está íntimamente relacionada con el desarrollo de sus esquemas y experiencias previas.

El lenguaje oral y el vocabulario oral configuran los cimientos sobre los cuales se va edificando luego el vocabulario lector, que es un factor relevante para la comprensión. Por tanto, el alumno carente de un buen vocabulario oral estará limitado para desarrollar un vocabulario con sentido suficientemente amplio, lo cual, a su vez, habrá de limitarlo en la comprensión de textos.

2.3.2 Las actitudes:

Las actitudes de un alumno hacia la lectura pueden influir en su comprensión del texto. Puede que el alumno en una actitud negativa posea las habilidades requeridas para comprender con éxito un texto, pero su actitud general habrá de interferir con el uso que haga de tales habilidades.

Las actitudes y creencias que un individuo se va forjando en relación con varios temas en particular pueden afectar a su forma de comprenderlos.

2.3.3. El propósito de la lectura:

El propósito de un individuo al leer influye directamente en su forma de comprender lo leído y determina aquello a lo que esa persona habrá de atender (atención selectiva)

2.3.4. El estado físico y afectivo general.

Dentro de las actitudes que condicionan la lectura consideramos la más importante la motivación, por ello le dedicaremos una atención especial.

Ninguna tarea de lectura debería iniciarse sin que las niñas y niños se encuentren motivados para ello, sin que esté claro que le encuentran sentido. Para esto, es necesario que el niño sepa qué debe hacer, que se sienta capaz de hacerlo y que encuentre interesante lo que se le propone que haga.

La primera condición remite a los objetivos que presiden la lectura, las otras dos se pueden analizar conjuntamente.

Un factor que contribuye a que se encuentre interesante leer un determinado material consiste en que éste le ofrezca al alumno unos retos que

pueda afrontar. Así, parece más adecuado utilizar textos no conocidos, aunque su temática o contenido deberían resultar en mayor o menor grado familiares al lector; en una palabra, se trata de conocer y tener en cuenta el conocimiento previo de los niños con relación al texto que se trate y de ofrecer la ayuda necesaria para que puedan construir un significado adecuado acerca de él.

También hay que tener en cuenta que hay situaciones de lectura más motivadoras que otras; por ejemplo, la práctica de una lectura fragmentada, muy frecuente en las escuelas, es más adecuada para trabajar la lectura en determinados aspectos que para que los niños lean. En cualquier caso, este tipo de lectura nunca debería ser utilizado en exclusividad.

Las situaciones de lectura más motivadoras son también las más reales: es decir, aquellas en las que el niño lee para evadirse para sentir el placer de leer, cuando se acerca al rincón de biblioteca o acude a ella. O aquellas otras en las que con un objetivo claro aborda un texto y puede manejarlo a su antojo, sin la presión de una audiencia.

La motivación está estrechamente relacionada con las relaciones afectivas que los alumnos puedan ir estableciendo con la lengua escrita. Esta debería ser mimada en la escuela, y mimados los conocimientos y progresos de los niños entorno a ella. Aunque muchas veces se atiende sobre todo a la presencia y funcionalidad de lo escrito en el aula, esta vinculación positiva se establece principalmente cuando el alumno ve que sus profesores y las

personas significativas para él, valoran, usan y disfrutan de la lectura y la escritura y, por supuesto, cuando él mismo puede disfrutar con su aprendizaje y dominio.

Para que un niño se sienta implicado en la tarea de la lectura o simplemente para que se sienta motivado hacia ella, necesita tener unos indicios razonables de que su actuación será eficaz, o cuando menos, que no va a consistir en un desastre total. No se puede pedir que tenga ganas de leer aquel para quien la lectura se ha convertido en un espejo que le devuelve una imagen poco favorable de sí mismo. Sólo con ayuda y confianza la lectura dejará de ser para algunos una práctica abrumadora y podrá convertirse en lo que siempre debería ser: un reto estimulante.

Motivar a los niños para leer, por lo tanto, no consiste en que el maestro diga: "¡fantástico! ¡vamos a leer!" sino en que lo digan o lo piensen ellos. Esto se consigue planificando bien la tarea de lectura y seleccionando con criterio los materiales que en ella se van a trabajar, tomando decisiones acerca de las ayudas previas que pueden necesitar algunos alumnos, evitando situaciones en las que prime la competición entre los niños, y promoviendo siempre que sea posible aquellas que se aproximen a contextos de uso real, que fomenten el gusto por la lectura y que dejen al lector que vaya a su ritmo para ir elaborando su propia interpretación (situaciones de lectura silenciosa, por ejemplo).

2.3.5 Desde el punto de vista del lector.

A continuación, nos centraremos en los factores que condicionan la comprensión desde el punto de vista del lector:

La intención de la lectura determinará, por una parte, la forma en que el lector abordará el escrito y, por otra, el nivel de comprensión que tolerará o exigirá para dar por buena su lectura. Desde este punto de vista, Foucambert caracteriza las diferentes maneras de abordar el escrito según el objetivo de lectura. Con una cierta mezcolanza de criterios, las divide en:

- “Lectura silenciosa integral: cuando se lee un texto entero con el mismo tipo básico de actitud lectora.
- Lectura selectiva: guiada por un propósito ordenador o para extraer una vaga idea global. Se caracteriza por la combinación de lectura rápida de algunos pasajes y de lectura atenta a otros.
- Lectura exploratoria: producida a saltos para encontrar un pasaje, una información determinada.
- Lectura lenta: para disfrutar de los aspectos formales del texto, para recrear sus características incluso fónicas aunque sea interiormente.
- Lectura informativa: de búsqueda rápida de una información puntual tal como un teléfono en el listín, un acto en un programa, una palabra en el diccionario, etc...

- Los conocimientos aportados por el lector: el lector debe poseer conocimientos de tipo muy variado para poder abordar con éxito su lectura. La comprensión del texto resulta muy determinada por su capacidad de escoger y de activar todos los esquemas de conocimiento pertinentes para un texto concreto”¹¹.

Los conocimientos previos que el lector utiliza se pueden describir agrupados en dos apartados: Tal y como afirman Schank y Abelson.

“El conocimiento de la situación comunicativa-

a) Los conocimientos sobre el texto escrito:

- Conocimientos paralingüísticos.
- Conocimientos de las relaciones grafofónicas.
- Conocimientos morfológicos, sintácticos y semánticos.
- Conocimientos textuales.

b) Conocimientos sobre el mundo.”¹²

Por ejemplo, las noticias del periódico son un buen ejemplo para constatar la necesidad de conocimiento previo, ya que casi siempre apelan a la información que el lector ya posee sobre los conocimientos que tratan.

¹¹FOUCAMBERT, Jean: Cómo ser lectores. LAIA, Barcelona, 1989. p. 61.

¹²SCHANK, R.L. y Abelson, R.P. Guiones, planes, metas y entendimiento. Paidós. Barcelona, 1987. p. 137.

2.4 Habilidades de comprensión

Los datos de que disponemos hasta ahora permiten sostener claramente la idea de que la comprensión es un proceso interactivo entre el lector y el texto. Con todo, hay ciertas habilidades que pueden inculcarse a los alumnos para ayudarles a que aprovechen al máximo dicho proceso interactivo.

Una habilidad se define como “una aptitud adquirida para llevar a cabo una tarea con efectividad”¹³ La teoría fundamental que subyace a este enfoque de la comprensión basado en las habilidades es que hay determinadas partes, muy específicas, del proceso de comprensión que es posible enseñar.

El hecho de enseñar a un alumno estas facetas de la comprensión mejora, en teoría, el proceso global de comprensión.

Numerosos estudios han hecho el intento de identificar las habilidades de comprensión lectora (Davis, 1986, 1972; Spearritt, 1972; Trorndike, 1973), pero el examen detallado de tales estudios revela que no todos los autores llegaron a aislar e identificar las mismas habilidades. La única de ellas que apareció en tres de los cuatro estudios mencionados fue la de identificación del significado de las palabras.

En una reseña sobre la documentación referente a las habilidades, Cairney extrajo las siguientes conclusiones:

¹³ FERREIRO y Gómez Palacio, M. (Comp.) Nuevas perspectivas sobre los procesos de lectura y escritura. Siglo XXI. México, 1982. p. 52.

- “Es difícil establecer un listado de habilidades de comprensión perfectamente definidas.
- No es posible enseñar, lisa y llanamente, las habilidades de comprensión dentro de un esquema jerarquizado.
- No está claro cuáles ejercicios programados para entrenar las habilidades de comprensión lectora son esenciales o necesarios, si es que algunos de ellos lo es”¹⁴.

El proceso de comprensión de cada lector es en algún sentido distinto, en la medida que cada individuo ha desarrollado esquemas diferentes. Aparte lo cual, la forma en que dos personas hacen uso de las habilidades y procesos que les han sido enseñados como parte de la comprensión lectora también difiere.

Así pues, es poco probable que ningún cuerpo de investigaciones consiga nunca validar un listado definitivo de habilidades de comprensión y postularlas como las habilidades que es imprescindible enseñar.

Dado que la comprensión es un proceso es preciso enseñar al lector a que identifique la información relevante dentro del texto y la relacione con la información previa de que dispone.

¹⁴ CAIRNEY, T. H. Enseñanza de la comprensión lectora.. Ediciones Morata. Madrid, 1992. p. 89.

El programa para desarrollar la comprensión lectora es bastante más complejo que el de enseñar habilidades aisladas, pues supone enseñar a los lectores el proceso de comprender y cómo incrementarlo.

Los profesores han de enseñar tales habilidades desde una perspectiva metódica, sumando a sus estrategias de enseñanza los procesos reales que tienen lugar, más que unas cuantas habilidades de comprensión independientes entre sí.

“La definición de comprensión, como ya hemos dicho anteriormente, es un proceso a través del cual el lector elabora el significado interactuando con el texto, dicho proceso depende de que el lector sea capaz de:

- Entender cómo han hecho un autor o autora determinados para estructura sus ideas y la información en el texto. Hay dos tipos fundamentales de textos: narrativos y expositivos.
- Relacionar las ideas y la información extraídas del texto con las ideas o información que el lector ha almacenado ya en su mente. Estos son los llamados esquemas que el lector ha ido desarrollando con la experiencia”¹⁵.

¹⁵ Ibidem. p. 92.

De acuerdo a Barry, el esquema siguiente resume las habilidades y procesos que han de enseñarse en la comprensión, y está dividido en dos secciones fundamentales: las habilidades y procesos relacionados con ciertas claves que permiten entender el texto, y las que se utilizan para relacionar el texto con las experiencias pasadas.

I. "Habilidades y procesos relacionados con ciertas claves para entender el texto:

- ❖ Habilidades de vocabulario: para enseñar a los alumnos aquellas habilidades que les permitirán determinar por cuenta propia, con mayor independencia, el significado de las palabras. Tales habilidades incluyen:
 - ❖ Claves contextuales: el lector recurre a las palabras que conoce para determinar el significado de alguna palabra desconocida.
 - ❖ Análisis estructural: el lector recurre a los prefijos, sufijos, las terminaciones inflexivas, las palabras base, las raíces verbales, las palabras compuestas y las contracciones para determinar el significado de las palabras.
 - ❖ Habilidades de uso del diccionario.
 - ❖ Identificación de la información relevante en el texto: son las habilidades que permiten identificar en el texto la información

relevante para los propósitos de la lectura. Tales habilidades incluyen:

-Identificación de los detalles narrativos relevantes: el lector recurre a su conocimiento de la estructura posible de la historia para identificar la información que le permita entender la narración.

-Identificación de la relación entre los hechos de una narración: tras identificar los elementos fundamentales de un relato, el lector determina cómo se relacionan para comprender globalmente la historia. Para ello, el niño o niña han de entender los siguientes procesos: causa y efecto y secuencia.

-Identificación de la idea central y los detalles que la sustentan.

-Identificación de las relaciones entre las diferentes ideas contenidas en el material: el lector aprende a reconocer e interpretar las siguientes estructuras expositivas: descripción, agrupación, causa y efecto, aclaración, comparación.

II. Procesos y habilidades para relacionar el texto con las experiencias previas.

Inferencias: se enseña al lector a utilizar la información que ofrece el autor para determinar aquello que no se explícita en el texto. El alumno deberá apoyarse sustancialmente en su experiencia previa.

Lectura crítica: se enseña al lector a evaluar contenidos y emitir juicios a medida que lee. Se enseña al lector a distinguirla opiniones, hechos, suposiciones, prejuicios y la propaganda que pueden aparecer en el texto.

Regulación: se enseña a los alumnos ciertos procesos para que determinen a través de la lectura si lo que leen tiene sentido. Una vez que hayan asimilado tales procesos, serán capaces de clarificar los contenidos a medida que leen. Esto se puede conseguir a través e resúmenes, clarificaciones, formulación de preguntas y predicciones”¹⁶.

Algunas de las estrategias más comunes para enseñar y favorecer el desarrollo de la comprensión lectora y ordenadas secuencialmente y aplicadas como se propone en el párrafo anterior pueden ser las siguientes:

¹⁶ BARRY, Christine A. Las habilidades de información en un mundo electrónico. La formación investigadora de los estudiantes de doctorado”. Traducido por Piedad Fernández Toledo. Anales de Documentación, Nº 2, 1999. (Título original: “Information skills for an electronic world: training doctoral research students”), en *Journal of Information Science*, 23 (3) 1997. p. 34-35

- **“Formulación de hipótesis y predicciones:** consisten en enseñar a formular hipótesis razonables sobre lo que el lector va a encontrar en el texto partiendo de sus conocimientos previos, su experiencia como lector y otros indicios como los elementos textuales y paratextuales: la presentación, el soporte, el título, las imágenes, etc. Presentada por el profesor es una técnica clásica de animación a la lectura de un texto predeterminado.

La comprensión deficiente de instrucciones y enunciados es un efecto de una lectura irreflexiva fruto de la desmotivación inicial. La formulación de hipótesis, practicada por el alumno ayuda a tomar la decisión de leer o no leer y sobre todo la de seguir leyendo a medida que se van confirmando las predicciones o hipótesis.

Las hipótesis y predicciones correctamente formuladas sobre las incógnitas, los datos y su tipo y sobre los resultados que se van a obtener, las unidades en que se han de dar, etc. son un gran paso hacia el éxito en la solución de problemas, la ubicación espaciotemporal de un texto literario o histórico, etc.

- ***Lectura rápida:*** su función más importante es la decidir rápidamente la utilidad y adecuación del texto a los intereses del lector. El título, el titular, el encabezado, el resumen o abstract. las imágenes y gráficos, etc. son los elementos estructurales que orientan la decisión del lector. Su utilidad en la práctica lectora y de la enseñanza de la comprensión es la búsqueda de datos concretos para aprender o responder preguntas .

En las áreas técnicas la búsqueda e identificación de datos así como la valoración de su relevancia es clave para la memorización y la resolución de problemas. Para el seguimiento de instrucciones también es necesario enseñar la combinación de los elementos continuos y discontinuos del texto (gráficos, esquemas, etc.) Esta técnica sirve para planificar la lectura intensiva de un texto si es que no se ha descartado previamente y para tomar decisiones preliminares sobre el uso de otras técnicas de comprensión como el subrayado, anotaciones, esquemas, etc.

- **Formular preguntas:** El lector que ya es competente no sólo las responde sino que las formula y responde él mismo. Normalmente tienen relación con las hipótesis o predicciones que se van formulando por lo cual son un estímulo para seguir leyendo pero es más importante el papel que juegan en la comprensión porque inducen a releer, reinterpretar, hacer juicios sobre el contenido y la estructura de los textos.

En la lectura compartida y la lectura guiada favorecen la interacción y la construcción colectiva del significado. A veces son un instrumento de evaluación del profesor convirtiéndose así en una técnica desmotivadora. En las áreas, la lectura compartida de los contenidos conceptuales aseguran la comprensión del enunciado y por tanto favorecen el aprendizaje. En este sentido, estudiar no es sólo leer en

silencio, e individualmente sino una interacción entre el profesor y los alumnos y entre los alumnos mismos.

- **Realizar inferencias:** son actividades que realizan los lectores para comprender algún aspecto concreto del texto partiendo de alguna de sus otras partes o de su totalidad. Con esta técnica se rellenan lagunas que se producen durante el proceso de comprensión debido a múltiples causas como distracciones, fallos de vocabulario o sintaxis, presencia de datos etc.

Probablemente es la técnica más difícil de enseñar porque depende de la madurez del lector, de las condiciones ambientales, etc. por lo que a menudo se recurre al entrenamiento del lector con ejercicios concretos que a menudo se refieren únicamente a la presencia implícita o no de información en el propio texto. Sin embargo, este entrenamiento es clave en las áreas técnicas y en las ciencias sociales para afianzar no sólo la comprensión sino también de las relaciones causa-efecto, las relaciones espacio-temporales y las intertextuales

- **Otras técnicas complementarias** y de carácter más escolar y de refuerzo son aclarar dudas mediante la relectura, subrayar y esquematizar, resumir el texto, consultar el diccionario crear imágenes mentales para visualizar descripciones, recontar hechos o argumentos, etc. que en realidad son técnicas de entrenamiento previo, a veces sin

un fin específico, o de refuerzo como resultado de la evaluación de la comprensión”¹⁷.

¹⁷ Ibidem. p.39-42.

3. RELACIÓN ENTRE LECTURA Y ESCRITURA.

El tercer factor a tener en cuenta en la de enseñanza de la comprensión lectora es la correlación de las actividades escritas con la comprensión. La investigación ha demostrado claramente lo importante que es la relación entre la lectura y la escritura y los beneficios de correlacionar ambas instancias.

El sujeto que escribe se esfuerza, durante su actividad, por organizar sus ideas de modo que ellas sean comprendidas por el lector. Por su parte, el lector echa un vistazo a lo que alguien ha escrito e intenta determinar cómo es que ha estructurado u organizado el autor las ideas que allí se le presentan. Dado que los procesos de comprensión lectora y de la escritura son tan semejantes, la correlación de las actividades a desarrollar en ambas áreas hace que ellas se complementen y potencien entre sí. Correlacionar la escritura con la comprensión no significa proporcionarles actividades de escritura que se relacionen con el material que han leído previamente.

Todos los maestros han de asumir su parte de responsabilidad en ese proceso de generar alumnos capacitados para comprender lo que leen. Los profesores de lectura, esa parte del profesorado encargada de enseñar a leer al alumno, pueden y deberían incorporar los tres elementos mencionados a dicho proceso de enseñanza. Los profesores de otras asignaturas, es decir, los responsables de inculcar a los niños un cuerpo de conocimientos referido a un área determinada, han de ayudar continuamente a los alumnos a comprender

el texto, orientándolos para que apliquen las habilidades de comprensión y los procesos que han aprendido previamente.

No estamos sugiriendo que los profesores de otras asignaturas deban enseñar formalmente a leer, sino que tengan en cuenta las exigencias que la lectura plantea a sus alumnos cuando traten materias propias de su asignatura. Los profesores de tales asignaturas han de guiar a sus alumnos en la aprehensión del vocabulario especializado y el estilo particular de escritura que suele emplearse en su asignatura y ayudarles a desarrollar la información previa requerida para que comprendan mejor los contenidos de esa área en particular.

No es el mismo tipo de enseñanza que ha de implementar el profesor de lectura: el eje de las clases donde se imparten otras asignaturas descansa en ayudar al alumno a que comprenda el material y aprenda los contenidos que se tratan, mientras que el interés fundamental del profesor de lectura estriba en ayudar al alumno en que adquiera las habilidades de lectura e implemente los procesos involucrados en dicha actividad.

Por lo tanto, para que un programa escolar de lectura sea exhaustivo, todos los profesores deben asumir la responsabilidad que les corresponde en el proceso de ayudar a los alumnos en su intento de comprender mejor un texto y de aplicar lo que han aprendido a distintos tipos de textos

De acuerdo con María Eugenia Dubois, “Si se observan los estudios sobre lectura que se han publicado en los últimos cincuenta años, podemos darnos cuenta de que existen tres concepciones teóricas en torno al proceso de la lectura. La primera, que predominó hasta los años sesenta aproximadamente, concibe la lectura como un conjunto de habilidades o como una mera transferencia de información. La segunda, considera que la lectura es el producto de la interacción entre el pensamiento y el lenguaje. Mientras que la tercera concibe la lectura como un proceso de transacción entre el lector y el texto”¹⁸.

3.1 Estrategias de lectura

Las estrategias, al igual que las habilidades, técnicas o destrezas, son procedimientos utilizados para regular la actividad de las personas, en la medida en que su aplicación permite seleccionar, evaluar, persistir o abandonar determinadas acciones para llegar a conseguir la meta que nos proponemos.

Sin embargo, y de acuerdo con Valls “Lo característico de las estrategias es el hecho de que no detallan ni prescriben totalmente el curso de una acción; las estrategias son sospechas inteligentes”¹⁹, aunque arriesgadas, acerca del camino más adecuado que hay que tomar. Su potencialidad reside en que son independientes de un ámbito particular y pueden generalizarse; su aplicación

¹⁸ DUBOIS, María Eugenia. Procesos de lectura y escritura, formación del docente, desarrollo de lectores y escritores En: Memorias segundo encuentro de egresados y estudiantes de Educación: Español y Literatura. Medellín: Universidad de Antioquia, 1996, p. 33.

¹⁹ VALLS. Enseñanza y aprendizaje de conceptos, procedimientos y actitudes. Santillana, Madrid, 1990. 133.

correcta requerirá, en contrapartida, su contextualización para el problema del que se trate. Un componente esencial de las estrategias es el hecho de que implican autodirección (la existencia de un objetivo y la conciencia de que ese objetivo existe) y autocontrol, es decir, la supervisión y evaluación del propio comportamiento en función de los objetivos que lo guían y la posibilidad de imprimirle modificaciones cuando sea necesario.

Las estrategias de comprensión lectora son procedimientos de carácter elevado, que implican la presencia de objetivos que cumplir, la planificación de las acciones que se desencadenan para lograrlos, así como su evaluación y posible cambio. Esta afirmación tiene varias implicaciones:

- Si las estrategias de lectura son procedimientos y éstos son contenidos de enseñanza, entonces hay que enseñar estrategias para la comprensión de textos

- Si las estrategias son procedimientos de orden elevado implican lo cognitivo y lo metacognitivo, en la enseñanza no pueden ser tratadas como técnicas precisas, recetas infalibles o habilidades específicas. Lo que caracteriza a la mentalidad estratégica es su capacidad para representarse y analizar los problemas y la flexibilidad para dar soluciones. De ahí que al enseñar estrategias de comprensión lectora haya que primar la construcción y uso por parte de alumnos de procedimientos de tipo general que puedan ser

transferidos sin mayores dificultades a situaciones de lectura múltiples y variadas.

Es necesario enseñar estrategias de comprensión porque queremos hacer lectores autónomos, capaces de enfrentarse de manera inteligente a textos de muy diferente índole, la mayoría de las veces, distintos de los que se usa cuando se instruye.

Estos textos pueden ser difíciles, por lo creativos o porque estén mal escritos. En cualquier caso, dado que responden a una gran variedad de objetivos, cabe esperar que su estructura sea también variada, así como lo será su comprensibilidad.

Hacer lectores autónomos significa también hacer lectores capaces de aprender de todos los textos. Para ello, quien lee debe ser capaz de interrogarse acerca de su propia comprensión, establecer relaciones entre lo que lee y lo que forma parte de su acervo personal, cuestionar su conocimiento y modificarlo, establecer generalizaciones que permitan transferir lo aprendido a otros contextos distintos.

Las estrategias deben permitir al alumno la planificación de la tarea general de lectura y su propia ubicación ante ella (motivación, disponibilidad). Facilitarán la comprobación, la revisión y el control de lo que se lee, y la toma de decisiones adecuada en función de los objetivos que se persigan.

Leer es un procedimiento, y al dominio de procedimientos se accede a través de su ejercitación comprensiva. Por esto no es suficiente que los alumnos asistan al proceso mediante el cual su profesor les muestra cómo construye sus predicciones, las verifica... hace falta además que sean los propios alumnos los que seleccionen marcas e índices, formulen hipótesis, las verifiquen, construyan interpretaciones, y que sepan que eso es necesario para obtener unos objetivos determinados.

En general hablamos de estrategias para referirnos a secuencias integradas de procedimientos que se adoptan con un determinado propósito. Es decir, las estrategias suponen que el sujeto sigue un plan de acción para resolver una determinada tarea, lo cual le lleva a adoptar una serie de decisiones con arreglo a la representación cognitiva que se tiene de la tarea en cuestión.

Al conocimiento de las propias estrategias se le llama metacognición, se pudiera definir la metcognición como las estrategias que nos permiten aprender algo procesar ideas, conocer e identificar el estilo de aprendizaje con el cual nos permite aprender algo"²⁰, es decir, conocimiento acerca de los propios procesos de pensamiento.

La metacognición se incrementa con la edad. Los niños pequeños tienen pocas posibilidades metacognitivas mientras que los mayores son más hábiles

²⁰ CAMPS, A. Y COLOMER, T. Enseñar a leer, enseñar a comprender. Celeste ediciones. Madrid, 1996. p. 21.

a este respecto. “Metacognición es la capacidad de autoregular el propio aprendizaje, es decir de planificar qué estrategias se han de utilizar en cada situación, aplicarlas, controlar el proceso, evaluarlo para detectar posibles fallos, y como consecuencia... transferir todo ello a una nueva actuación. Las estrategias cognoscitivas permiten procesar la información, resolver problemas de procesamiento y autorregular el procesamiento”²¹

Por otra parte las estrategias metacognitivas son susceptibles de enseñarse; cabe instruir a los niños para que utilicen conscientemente una estrategia adecuada que les ayude a captar mejor los elementos de una tarea, a establecer un plan adecuado para resolverla y a controlar la secuencia de pasos que conlleva la estrategia aplicada.

En este sentido, las estrategias lectoras pueden considerarse como estrategias metacognitivas. “Las estrategias hacen referencia a operaciones o actividades mentales que facilitan y desarrollan diversos procesos de aprendizaje escolar. A través de las estrategias podemos procesar, organizar, retener y recuperar el material informativo que tenemos que aprender, a la vez que planificamos, regulamos y evaluamos esos mismos procesos en función del objetivo previamente trazado o exigido por las demandas de la tarea”²²

²¹ MORLES A. El desarrollo de las habilidades para comprender la lectura y la acción docente. En *Comprensión de la lectura y acción docente*. A. Puente (Comp.). Ediciones Pirámide S.A. Madrid, 1991. p. 261-262.

²² BELTRAN, J. A. Procesos, estrategias y técnicas de aprendizaje. Editorial Síntesis, S.A. Madrid, 1993. p. 50.

Las investigaciones sugieren que las estrategias lectoras no son inherentes al sistema humano de procesamiento de información sino que implican un proceso de aprendizaje y por lo tanto su mejora depende tanto de la edad como de la historia de aprendizaje de cada uno:

- ✓ “Los sujetos más jóvenes tienden a procesar los textos elemento por elemento; relacionando un gran número de características textuales que son adquiridas sin un procesamiento profundo, a partir de elementos de coherencia superficial.
- ✓ Los lectores más maduros (no se identifica exactamente con la edad; es la madurez lectora), por el contrario generan gran número de macroproposiciones. Estas macroproposiciones proporcionan una representación jerárquicamente organizada acerca del contenido del texto que no se limita únicamente a conectar proposiciones que aparecen afirmadas únicamente en el texto, sino que realizan una conexión entre esas afirmaciones y sus esquemas de conocimiento previo”²³.

Podemos por tanto concluir que los sujetos con estrategias más eficaces y maduras realizan operaciones destinadas a captar el significado global del

²³ LERNER, D. Leer y escribir en la escuela: lo real, lo posible y lo necesario. México: SEP/FCE (Biblioteca para la actualización del maestro), 2000. p. 121.

texto y a producir una representación organizada, jerárquica y coherente del contenido del pasaje, teniendo en cuenta no solamente el contenido del texto sino también los esquemas de conocimiento del propio sujeto.

Por el contrario, los lectores menos eficaces e inmaduros no producían una integración de los diversos contenidos del texto procesando frase a frase de forma separada y sin relacionar suficientemente el significado del pasaje con sus esquemas de conocimiento previo.

Quizás una de las estrategias más útiles y maduras sea la estrategia estructural que consiste en establecer un plan de procesamiento del texto basado en seguir la estructura organizativa de las ideas del texto de forma que se vayan relacionando los detalles más importantes del pasaje con esa estructura.

Los sujetos que no son capaces de utilizar esta estrategia estructural suelen emplear una estrategia de listado, propia de los sujetos con dificultades en comprensión y se caracteriza porque no es sistemática, no contiene un plan de procesamiento de texto, y los sujetos se limitan a recordar datos sueltos del contenido del texto.

En la lectura compartida se aprende a utilizar una serie de estrategias que deberán formar parte del bagaje del alumno, de modo que pueda utilizarlas de manera autónoma.

Las tareas de lectura compartida deben ser consideradas como la ocasión para que los alumnos comprendan y usen las estrategias que le son útiles para comprender los textos. También deben ser consideradas como el medio más poderoso de que dispone el profesor para proceder a la evaluación formativa de la lectura de sus alumnos y del proceso mismo, y en este sentido, como un recurso imprescindible para intervenir de forma contingente a las necesidades que muestran o que infiere de sus alumnos.

Existe un acuerdo generalizado en considerar que las estrategias responsables de la comprensión durante la lectura que se pueden fomentar en actividades de lectura compartida son las siguientes:

- Formular predicciones del texto que se va a leer
- Plantearse preguntas sobre lo que se ha leído
- Aclarar posibles dudas acerca del texto
- Resumir las ideas del texto

De lo que se trata es que el lector (alumno) pueda establecer predicciones coherentes acerca de lo que va leyendo, que las verifique y se implique en un proceso activo de control de la comprensión.

Lo importante es entender que para ir dominando las estrategias responsables de la comprensión (anticipación, verificación, autocuestionamiento...) no es suficiente con explicarlas, es necesario ponerlas en práctica comprendiendo su utilidad. Las actividades de lectura compartida deben permitir el traspaso de la responsabilidad y el control de la tarea de lectura de manos del profesor (¿de qué creéis que va el texto? ¿alguien puede explicar que es la.....? ¿hay algo que no comprendáis? Como habéis leído, esta leyenda nos habla de...) a manos del alumno.

Es necesario que los alumnos comprendan y usen comprendiendo las estrategias señaladas, y eso puede lograrse con la lectura compartida. Nunca deben convertirse los alumnos en participantes pasivos de la lectura, que no responden, actúan pero no interiorizan ni se responsabilizan de esas estrategias u otras. No hay que olvidar que el fin último de toda enseñanza, y también en el caso de la lectura, es que los aprendices dejen de serlo y dominen con autonomía los contenidos que fueron objeto de instrucción.

3.2 Qué enseñar y cómo enseñar.

Aquí se exponen los principios que deben orientar la instrucción en comprensión lectoras dentro del enfoque cognitivo. Estos principios hacen

referencia por un lado al contenido de la instrucción y por el otro a los procedimientos metodológicos por los que ha de regirse la enseñanza.

Criterios relativos al contenido de la instrucción: Se trata de responder a la pregunta de qué es lo que hay que enseñar. El contenido debe estar centrado en los dos conjuntos de variables que afectan a la comprensión de los sujetos y de los que ya hemos hablado: esquemas de conocimiento y estrategias metacognitivas del procesamiento de textos.

- ✚ “Facilitar el desarrollo de esquemas de conocimiento de los sujetos, los cuales les capaciten para comprender adecuadamente los diferentes tipos de textos

- ✚ Desarrollar estrategias metacognitivas: Se trata de que los sujetos sean conscientes de los procesos que llevan a cabo para que puedan planificar, dirigir, revisar o evaluar todos los pasos que conducen a una comprensión efectiva.

- ✚ Directrices relativas a los procedimientos metodológicos que han de orientar la enseñanza: Estas orientaciones van dirigidas a mostrar cómo hay que instruir.

- ✚ Proporcionar objetivos claros a los estudiantes: Se busca enseñar estrategias metacognitivas de dirección y control del pensamiento. Si los sujetos no tienen clara cuál es la meta a conseguir y cuál es su utilidad mal pueden poner en marcha los procesos ejecutivos de la comprensión.

- ✚ El profesor ha de modelar las operaciones cognitivas que realizarán los alumnos: Aquí se trata de un modelado abstracto, que se refiere a conductas abstractas o regidas por leyes como son las estrategias de procesamiento de la información de las que aquí nos ocupamos.

- ✚ La instrucción se ha de realizar en contextos reales de forma que se favorezca la generalización a situaciones ordinarias de enseñanza aprendizaje: Uno de los fallos de la instrucción tradicional en comprensión y técnicas de estudio era el de practicar una serie de ejercicios para promover conjuntos de habilidades independientes. Se pensaba que proporcionando esta serie de ejercicios a los alumnos ellos mismos generalizarían unas supuestas habilidades a las situaciones ordinarias; pero esto se ha demostrado que no ocurre así²⁴.

²⁴ COLOMER, T, y Camps, A. Enseñar a leer, enseñara comprender. Celeste/MEC. Madrid, 1996. pp. 129-130.

Los enfoques cognitivos de la instrucción plantean la enseñanza de habilidades que puedan ser fácilmente generalizables, tanto por el material que se utiliza como por el contexto en que se instruye. Es así como:

- El profesor debería proporcionar retroalimentación sobre los procesos de comprensión: En los enfoques tradicionales la retroalimentación del profesor se centra básicamente en los productos de comprensión más que en los procesos. El énfasis recae sobre lo observable y en consecuencia los niños aprenden que lo importante son los productos. Los enfoques cognitivos preocupados fundamentalmente por instruir estrategias deben centrar la retroalimentación del profesor en esas estrategias.
- Proporcionar una retroalimentación que favorezca la motivación y las atribuciones de los alumnos hacia el logro: El tipo de retroalimentación tradicional al que nos acabamos de referir no sólo tiene como efecto centrarse sobre todo en los productos del aprendizaje, sino que además hace descansar el control del mismo sobre el profesor en lugar de transferir dicho control al alumno. Este hecho tiene consecuencias en la motivación, ya que el sentimiento de control es altamente motivante. Así pues, un programa de instrucción efectivo debería preocuparse

de entrenar en atribuciones sobre causas internas, tales como la capacidad y el esfuerzo, de forma que se favoreciese el sentimiento de control sobre las propias acciones incrementando la motivación hacia el logro.

Como síntesis de todo lo anterior, podríamos decir que la intervención instruccional que surge de las anteriores pautas encaja dentro de una concepción constructivista de la intervención pedagógica. Se trata de ayudar al alumno a que construya su propio aprendizaje mediante una instrucción que enriquezca los esquemas de conocimiento de los sujetos, así como sus estrategias de procesamiento de textos.

3.3 Algunas condicionantes para la enseñanza de la lectura.

3.3.1 Partir de lo que los alumnos saben: la escolarización supone un paso muy importante para los niños y niñas al darles la posibilidad de ampliar la experiencia sobre el mundo y sus formas de representación y comunicación. Es la escuela, precisamente, la institución social encargada de ofrecerles la oportunidad de asimilar la modalidad más abstracta de representación verbal, la lengua escrita.

Este aprendizaje debe realizarse a través de la reconstrucción progresiva de los conceptos que ellos ya poseen en mayor o menor grado cuando llegan a la escuela. Por ello, la valoración de los conocimientos previos sobre el escrito y la estimulación hacia su continuidad son unas tareas básicas

de la escuela que deberá planificar su intervención a partir de la información que cada uno de los alumnos posee sobre la forma y la función del código escrito.

3.3.2 Favorecer la comunicación descontextualizada: un tema ampliamente debatido por los estudios sociolingüísticos aplicados a la educación ha sido el de saber en qué forma y en qué medida las diferencias lingüísticas que presentan los niños y niñas al llegar a la escuela están condicionadas por su medio sociocultural de origen.

3.3.3 Familiarizar a los alumnos con la lengua escrita: en relación con el punto anterior, la familiarización de todos los niños y niñas con el mundo de la escritura debe constituir el primer objetivo de la actuación escolar en la enseñanza de la lectura. Para ello se intensificará el contacto de los alumnos con textos escritos en actividades que conserven el sentido y el uso normal de la lectura en nuestra sociedad. La familiarización ha de englobar tanto los objetos de lectura (libros, anuncios, letreros, etc...), como las situaciones de la vida corriente en que se recurre a la lectura (para recordar, para explicar un cuento, etc...)o los lugares donde se produce (en la biblioteca, en la secretaría, etc...).

3.3.4 Fomentar la conciencia metalingüística: “característica exigida por la comunicación escrita es un nivel elevado de conciencia metalingüística, la cual permite concentrarse en el lenguaje como objeto en sí

mismo y no en su caso como vehículo de significado en el interior de una comunicación”²⁵ . Aunque los niños y niñas presentan unos determinados niveles de conciencia metalingüística a partir de su dominio oral (pueden preguntar, por ejemplo qué significa tal palabra), el acceso al escrito requiere un uso del lenguaje mucho menos transparente que en la comunicación oral y a diferentes niveles de las unidades lingüísticas.

3.3.5 Utilizar textos previstos para su lectura: para enseñar a los alumnos a reconocer y dominar las características lingüísticas y los indicios que facilitan la recepción de un texto es importante que la escuela utilice textos realmente concebidos para ser leídos. A menudo este principio es contradicho por la confección y el uso de materiales escolares que intentan facilitar la lectura de las niñas y niños a través de la propuesta de textos narrativos que ellos conocen en su versión oral o especialmente realizados para el aprendizaje escolar. Esta situación provoca problemas en el aprendizaje de la interpretación del texto porque los niños ya saben su significado si necesidad de interrogarse al respecto y también por la falta de interés que puede tener un tipo de texto tan artificial y simplificado.

3.3.6 Experimentar la diversidad de textos y lecturas: la familiarización con las características del escrito implica tener experiencias con textos variados, de tal forma que se vayan aprendiendo sus características

²⁵ MATTINGLY, I. G. Señales del discurso y estímulos de la muestra. Científico americano. 1972. p. 327.

diferenciales, y que la habilidad de lectura puede ejercitarse en todas sus formas según la intención y el texto.

3.3.7 Leer sin tener que oralizar: tradicionalmente, la escuela ha transmitido la idea que leer es oralizar cualquier tipo de texto escrito, unidad tras unidad, sin despegarse jamás de él y a tanta velocidad como sea posible sin cometer equivocaciones. Así, la oralización del texto, o lectura en voz alta, ha sido la principal actividad escolar del primer aprendizaje lector y es también la más utilizada cuando se aborda un texto colectivamente en los cursos superiores. Las situaciones de lectura integrada en el trabajo escolar y en la vida de la clase y de la escuela ofrecen muchas oportunidades, parecidas a las que se ofrecen al adulto, para leer silenciosamente sin necesidad de decir el texto en voz alta.

A pesar de todo, será preciso prever momentos de intercambio entre el maestro y sus alumnos, sea individualmente o en grupo, sobre los textos que han leído o que están leyendo, para saber qué interpretan y cómo resuelven los problemas de comprensión, y también para poder ayudarles y sugerirles formas de proceder más adecuadas, si es preciso. Así pues, sería conveniente provocar a menudo situaciones para hablar de lo que se lee y de cómo se hace, más que dedicar horas y horas simplemente a oralizar textos.

3.3.8 La lectura en voz alta: la lectura en voz alta tiene que ser una actividad presente en la educación lectora, si no es entendida simplemente como la oralización de un texto. Leer en voz alta tiene sentido cuando se

considera como una situación de comunicación oral en la que alguien desea transmitir lo que dice un texto a un receptor determinado. Es posible que sea necesario comunicar el resultado de una búsqueda de información a los demás miembros del grupo, que se quiera ofrecer el placer de la realización sonora de un texto literario o que sea preciso comunicar algo simultáneamente a muchos receptores.

CONCLUSIONES

- La comprensión lectora se entiende como un proceso en el cual se emplean las claves dadas por el autor y el conocimiento previo que la persona posee para inferir el significado presentado por aquél.
- Si queremos que nuestros alumnos se conviertan en constructores de significado, en lugar de lectores pasivos de textos que transfieren únicamente la información, es necesario cambiar la forma de enseñar la comprensión lectora.
- Debemos modificar nuestras prácticas de clase a través de diversas estrategias.
- Se debe presentar a los niños textos completos, no fragmentados.
- Debemos proponer actividades después de la lectura de cualquier texto, para que los niños cuenten con alternativas para construir significados mediante el dibujo, la escritura o la representación teatral.
- Las inferencias son actos fundamentales de comprensión, pues hacer muchas de ellas la implican; cuanto más inferencias se hagan, mejor se comprenderá un texto.

- No se puede considerar que alguien ha comprendido un texto, por el hecho de que sea capaz de repetir los elementos del mismo de memoria.
- Se comprende un texto cuando se pueden establecer conexiones lógicas entre las ideas y éstas se pueden expresar de otra manera.
- Planear actividades que aprovechen las relaciones entre la lectura y otras formas del lenguaje.
- Los maestros debemos aceptar las respuestas e interpretaciones individuales de los niños.
- Se debe ayudar a los niños a que utilicen la lectura para aprender cosas sobre ellos mismos y su mundo.
- Parafraseando a Pearson: en la medida que hagamos hincapié en las conclusiones anteriores, haremos de la lectura un proceso constructivo orientado por la búsqueda de significados.

BIBLIOGRAFÍA

- ADAMS, BERTRAM del M. y B. el año 80. Conocimiento de fondo y comprensión de la lectura. Lectura del informe educativo no 13. Urbana, IL: Universidad de Illinois, centro para el estudio de la lectura (No. de servicio de reproducción del documento de ERIC. ED 181 431). 1980.
- ALVERMANN, D. E. Organizadores gráficos: herramientas para comprender y recordar las ideas principales, ed. Alianza. Madrid, 1990.
- ANDERSON, R.C., PEARSON de y P.D. Una opinión teórica del esquema de procesos básicos en la comprensión de lectura. ed. Handbook of reading research. Nueva York: Longman. 1984.
- BARRY, Christine A. Las habilidades de información en un mundo electrónico. La formación investigadora de los estudiantes de doctorado”. Traducido por Piedad Fernández Toledo. Anales de Documentación, Nº 2, 1999. (Título original: “Information skills for an electronic world: training doctoral research students”), en Journal of Information Science, 23 (3) 1997. p. 34-35.
- BELTRAN, J. A. Procesos, estrategias y técnicas de aprendizaje. Editorial Síntesis, S.A. Madrid, 1993.

- BRANSFORD, J.D., y Johnson, M.K. Consideraciones de algunos problemas de la comprensión. ed. Prensa académica. Nueva York, 1973.
- CAIRNEY, T. H. Enseñanza de la comprensión lectora. Ediciones Morata. Madrid, 1992.
- CAMPS, A. Y COLOMER, T. Enseñar a leer, enseñar a comprender. Celeste ediciones. Madrid, 1996.
- CAVALLO, G. y R. Chartier. Historia de una teoría de la lectura en el mundo occidental. Taurus. Madrid, 1996
- COLOMER, T, y Camps, A. Enseñar a leer, enseñara comprender. Celeste/MEC. Madrid, 1996.
- COOPER, J. D. Cómo mejorar la comprensión lectora. ed. Visor. Madrid. 1990.
- DUBOIS, María Eugenia. Procesos de lectura y escritura, formación del docente, desarrollo de lectores y escritores En: Memorias segundo encuentro de egresados y estudiantes de Educación: Español y Literatura. Medellín: Universidad de Antioquia, 1996.

- FERREIRO y Gómez Palacio, M. (Comp.) Nuevas perspectivas sobre los procesos de lectura y escritura. Siglo XXI. México, 1982
- FOUCAMBERT, Jean: Cómo ser lectores. LAIA, Barcelona, 1989.
- GAGNÉ ,E.D. La Psicología Cognitiva del Aprendizaje Escolar. ed. Visor. Madrid, 1991.
- LERNER, D. Leer y escribir en la escuela: lo real, lo posible y lo necesario. México: SEP/FCE (Biblioteca para la actualización del maestro), 2000.
- MATTINGLY, I. G. Señales del discurso y estímulos de la muestra. Científico americano. 1972.
- MORLES A. El desarrollo de las habilidades para comprender la lectura y la acción docente. En Comprensión de la lectura y acción docente. A. Puente (Comp.). Ediciones Pirámide S.A. Madrid, 1991.
- SCHANK, R.L. y Abelson, R.P. Guiones, planes, metas y entendimiento. Paidós. Barcelona, 1987.
- VALLS. Enseñanza y aprendizaje de conceptos, procedimientos y actitudes. Santillana, Madrid, 1990.

- WEAVER, C. Proceso de la lectura y de la práctica. Portsmouth, NH: Heinemann, 1994.