

La lengua escrita es un código de comunicación cuyo dominio es imprescindible en el mundo actual, por lo que aprender a leer constituye un aspecto esencial en la formación de las personas.

Cuándo y cómo enseñar a leer son dos de las preguntas fundamentales planteadas por los padres y por los profesores. Esta obra responde a ambas desde los conocimientos que hoy nos otorga la investigación relativa al tema. En ella se exponen las razones y los fundamentos sobre cuál es el momento adecuado para iniciar la enseñanza de la lectura y proporciona estrategias y pautas sobre cómo enseñar a leer. Todo ello teniendo en cuenta:

- La capacidad de los niños para entender lo que representa la escritura.
- El conocimiento que tienen del código.
- El entendimiento de las funciones para las que utilizamos la lengua escrita.
- El nivel de comprensión lectora.

Tomando como base estas cuatro dimensiones, en el libro se ofrecen actividades para ayudar al alumno a comprender que el lenguaje escrito es una representación del lenguaje oral, así como a descubrir el carácter alfabético y ortográfico de la escritura.

María Clemente Linuesa

ENSEÑAR A LEER

PE3-6619

Enseñar a leer

Bases teóricas y propuestas prácticas

María Clemente Linuesa

PIRÁMIDE

www.edicionespiramide.es

ISBN 978-84-368-2203-8



0272012

9 788436 822038

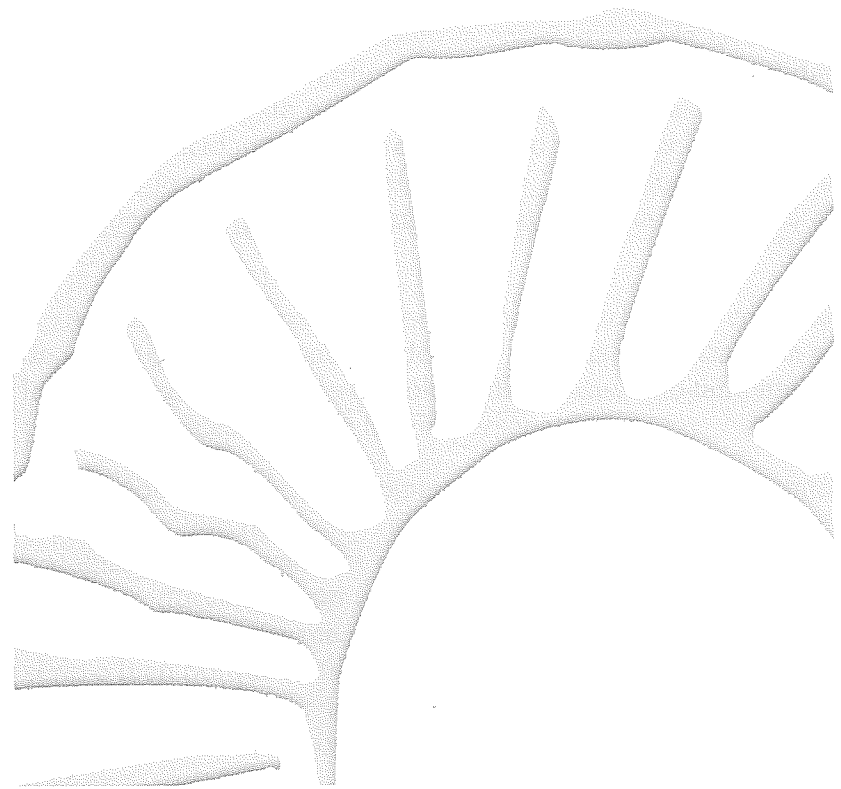
PIRÁMIDE

OJOS SOLARES
Desarrollo

PSICOLOGÍA

CAPÍTULO 7

Comprender desde
el comienzo



7.1. La comprensión lectora

Desde cualquier visión sobre la enseñanza de la lectura estaríamos de acuerdo en que el acto de leer tiene como finalidad comprender un texto escrito, del mismo modo que escribir supone la capacidad de producir un texto. El último capítulo de este libro lo dedicaré a plantear cómo la comprensión textual debe abordarse desde el comienzo mismo de la enseñanza de la lectura.

Adquirir esta capacidad es una tarea mucho más compleja de lo que pensamos, sobre todo para muchas personas. Está relacionada con cuestiones no sólo pedagógicas, sino también sociales, culturales y, desde luego, personales.

Cuando somos lectores expertos hemos automatizado tantas habilidades que no somos conscientes de todo el bagaje de estrategias que ponemos en juego al enfrentarnos a la comprensión o producción de un texto, pero ¿qué sucede cuando no se es experto, bien porque se está en el proceso normalizado de serlo o bien porque se tienen auténticos problemas para lograrlo?, ¿qué puede hacer un profesor para ayudar a ser un buen lector, un lector que comprenda textos, distintos tipos de textos?

Al empezar su trayectoria escolar seguramente la mayoría de los niños han oído y quizá visto distintos tipos de textos. Las experiencias textuales, en un sentido general, están muy marcadas por la procedencia sociocultural de las familias; por tanto, las desigualdades individuales son notables desde que se inicia la alfabetización. Sin embargo, la escuela, a lo largo de los años, debe lograr que el alumno, mejor dicho todos los alumnos, además de tener interés y valorar la escritura se conviertan en expertos lectores, capaces de enfrentarse a todo tipo de textos. Este reto implica afrontar la enseñanza de la lengua escrita en toda su complejidad desde el comienzo, a fin de paliar lo más posible las desigualdades sociales. Lograr que leer sea un acto comprensivo es una meta desde el comienzo de la alfabetización, si bien sus características variarán de manera importante en las distintas etapas escolares.

La idea de comprensión textual debemos plantearla en un sentido muy amplio tanto desde el punto de vista temporal, es decir, considerar que es un objetivo a largo plazo, como respecto a las distintas formas de analizar el asunto, visiones y propuestas. Antes de entrar de lleno en materia, voy a puntualizar de forma crítica algunos mitos que tradicionalmente se han practicado en la escuela en relación con la comprensión lectora:

- Que la enseñanza de la lectura termina cuando se domina el código de forma fluida. Por ello se han separado las tareas de comprensión de otros aspectos de la enseñanza de la lectura, posponiéndose su práctica exclusivamente a los niveles educativos superiores.
- Que la capacidad de comprensión es cosa que cada lector conseguirá de forma automática y paulatina, de tal manera que no será necesario que el profesor ofrezca ningún tipo de ayudas.
- Por ese motivo no será necesario preparar a los profesores en este sentido; de hecho, ha sido muy corriente que la formación del profesorado relativa a la enseñanza de la len-

gua escrita se centrara en los llamados procesos básicos, ignorando los aspectos sobre comprensión de textos.

- La comprensión es considerada un ejercicio eminentemente individual, un lugar en el que sólo caben el texto y el lector.
- La idea según la cual la comprensión del texto supone una traslación sin más de lo escrito al significado, de la letra al sentido, sin que el sujeto que lee ponga nada propio para la comprensión del mismo.
- El considerar al alumno-lector como un consumidor pasivo de los textos y al profesor como un experto en dar técnicas referidas exclusivamente a entender determinadas palabras, ideas principales, etc., pasando por alto frecuentemente la finalidad real de la lectura.
- Trabajar en el aula textos cualesquiera con independencia de que formen parte de los intereses, conocimientos y realidades de los lectores.
- Los niveles de comprensión se han comprobado a través de preguntas estereotipadas, que suelen expresarse en fichas en las que se rellenan casillas, idénticas para todos los alumnos y curiosamente para cualquier texto, con respuestas incluso cerradas.
- La de considerar que la comprensión de textos sólo se trabaje en la asignatura de Lengua, cuando realmente la comprensión de lo leído es un asunto que concierne a todas las áreas del saber, que en la escuela se transmiten de forma mayoritaria a través de los libros de texto.

Nuestra idea es que todas esas falsas creencias pueden ser rebatidas por el conocimiento extraído tanto desde la investigación como desde la práctica escolar. Asunto que analizaremos brevemente antes de realizar una propuesta pedagógica, como final de este capítulo. Para ello analizaremos los modelos explicativos que han estudiado los procesos de comprensión, que tienen en la obra de Van Dijk y Kinch (1983) su máximo expo-

nente. Más tarde se ha analizado, reinterpretado y contextualizado para la enseñanza este modelo por otros investigadores; en el ámbito español son de interés los de Sánchez Miguel (1998) y Solé (1992). En todo caso ese modelo ha sido aceptado como explicación genuina de la comprensión lectora¹.

También disponemos de experiencias prácticas sobre cómo trabajar la comprensión desde el comienzo de la escolarización bajo la óptica funcional. Autores como Wray y Lewis (2000) o Cairney (1992) nos ofrecen desde una perspectiva comunicativa aportaciones relevantes, puesto que leer, comprender un texto, es un acto comunicativo.

En realidad se han realizado trabajos desde visiones distintas: una eminentemente cognitiva, otra comunicativa. Las aportaciones de ambas son de interés, porque si leer, comprender un texto, es un acto comunicativo, no es menos cierto que este acto es singular, distinto de otros, lo cual implica procesos de naturaleza específica. Estas consideraciones nos llevan a reconocer que un planteamiento de enseñanza debe atender a las estrategias que ponemos en juego para comprender un texto, distintos tipos de texto².

En términos generales y aun teniendo en cuenta la variedad de textos (narrativos, expositivos, argumentativos), podemos pensar, siguiendo los planteamientos de Van Dijk y Kintsch (1983), que en la comprensión de un texto escrito intervienen una serie de procesos:

- Construcción de los significados a partir del contenido que emana del propio texto de sus palabras, oraciones, párrafos, etc.
- Relación e integración del contenido del texto en relación a nuestros conocimientos y experiencias anteriores.
- Ambos procesos deben estar autorregulados o supervisados por el propio lector de tal manera que seamos capaces de saber en cada momento cuál es el objetivo de nuestra lectura y si lo estamos consiguiendo.

¹ Una revisión podemos verla en Kintsch y Rawson (2005).

² Véase Perfetti, Landi y Oakhill (2005).

Este modelo es válido para cualquier estadio como lector; lo que sin duda variará son las estrategias en cada comento de forma muy evidente.

Como vemos, aunque el lector es el elemento activo del proceso lector, este esquema refleja que las acciones que realiza están mediatizadas por dos aspectos: unas, por el propio sujeto lector, respecto a los conocimientos previos y situacionales que condicionan la interpretación sobre lo que va a leer, lo que algunos autores llaman *lo sabido*; otras, que son *lo nuevo* y que obviamente están en el texto. Así pues, este esquema refleja una serie de aspectos que recaen en el propio texto, pero otros, no menos importantes, recaen en el lector. Analizando esa propuesta contamos con:

a) Condiciones:

- El lector, poseedor de conocimientos (o no) sobre el tema y poseedor de unas intenciones para leer ese texto.
- El texto, como poseedor de determinadas características (tipos de textos).

b) En el proceso lector se realizan una serie de operaciones de menor a mayor complejidad como son:

- Procesos referidos al acceso al léxico interno (reconocimiento de palabras). En el capítulo sexto hemos expuesto ampliamente en qué consiste ese fenómeno.
- Capacidad para relacionar las proposiciones del texto, ello implica comprensión de relaciones sintácticas, de conectores, etc.
- De manera muy importante reconocer esas relaciones en distintos tipos de estructuras textuales.

c) Esas operaciones implican que el lector tiene que ir supervisando en cada momento su grado de logro en el proceso.

Nos encontramos con una problemática, que vista de este modo nos parece de una complejidad y dificultad notable, lo que es bastante cierto. Por otra parte, los problemas de la comprensión pueden afectar a cada una de esas condiciones o procesos por separado y no a todos necesariamente. En unos casos el alumno empieza con dificultades muy básicas, como puede ser un vocabulario deficiente incluso a nivel oral, o dificultades para realizar operaciones de decodificación o de reconocimiento de la palabra; puede tener problemas o dificultades para relacionar las proposiciones.

Otras veces las metas no están claras, no se sabe para qué leer un texto, qué debe o puede obtenerse de él. Incluso puede conocerse ese tema, pero ser incapaz de conectar lo nuevo con lo sabido. Los procesos de autorregulación no se activan. Estos problemas son tanto más notables cuanto más inexperto es el lector, lo que se evidencia en las edades tempranas en que el aprendiz se enfrenta a todos esos procesos a la vez, lo que nos lleva a proponer que la comprensión lectora debe ser guiada por el profesor. Ese proceso tiene etapas y momentos muy diferentes y planes específicos por edades. Ello implicaría ayudas de distinta naturaleza para los diferentes aspectos y sobre todo para las distintas edades, desde activar los conocimientos previos con preguntas, analogías, dibujos, imágenes, a iniciar a los niños en el uso de distintos tipos de textos, con pequeñas reflexiones sobre sus características, hasta iniciarlos en los procesos de autorregulación, por ejemplo enseñando a los sujetos a preguntarse a sí mismos sobre su comprensión.

7.2. La comprensión en la etapa inicial de la enseñanza

Aunque los procesos de comprensión de textos tienen un largo recorrido a lo largo de la escolaridad y es, como hemos dicho, una meta a largo plazo, nuestro punto de vista es que desde que se inicia la alfabetización podemos y debemos abordar este asunto desde la perspectiva que esta edad requiere.

Si nos hacemos las preguntas: ¿qué supone enfrentarse a un texto?, ¿qué conocimientos específicos son necesarios?, debemos respondernos sin duda que una condición básica es la de conocer el código en el que está escrito el texto, es decir, que seamos capaces de identificar las unidades mínimas de significado: las palabras, y que ese reconocimiento sea automático. Supone que podemos conocer el significado de las palabras en el nivel oral o no, dependiendo de si forma parte de nuestro léxico interno, pero que en todo caso podemos decodificarlas e identificarlas como conocidas o desconocidas. Por tanto, estamos considerando que comprender un texto supone un nivel de automatización de los procesos básicos, como es el reconocimiento de la palabra. Si no es así, los procesos posteriores que son más complejos van a resultar muy complicados y es probable que cuando nos enfrentemos a niños con problemas de comprensión, en un cierto número de casos, el origen de sus fallos estará ya en ese nivel.

Esta premisa, bastante lógica, sin embargo no nos debe llevar a pensar que la comprensión como acto de llegar al significado deba posponerse siempre como una etapa posterior; de hecho podemos trabajar con el niño la comprensión de textos orales, fundamentalmente narrativos. Ello implica, pues, que aunque el reconocimiento de la palabra sea una condición para comprender textos escritos, podemos ejercitar a los sujetos en procesos de comprensión paralelamente al aprendizaje del código.

Es evidente que los demás procesos, sobre todo los de interpretación, deberemos adecuarlos pedagógicamente a las características cambiantes de los aprendices, de igual manera que utilizaremos y trabajaremos textos de distinto carácter y dificultad. Cualquier práctica escolar en este sentido debería estar regida por algunos principios de los que se derivarán actividades concretas que cada profesor decidirá en su propio contexto, sobre las que propondremos un esquema de trabajo con ejemplos para finalizar el capítulo. Estos principios son los siguientes:

- Considerar la lectura como un proceso en el que se producen transacciones entre lector, texto y contexto, de tal

manera que el lector es un creador activo del significado, que aporta a la comprensión del texto sus *conocimientos previos*, sus experiencias, los significados de la cultura en la que está inmerso y de forma bastante relevante el objetivo por el cual lee un texto. Ello significa admitir que en la interacción con el texto, vamos poniendo sentido y aportando interpretaciones a lo que leemos.

- Tener una concepción amplia de la comprensión lectora, que debe ser contemplada como un proceso interactivo entre el texto y el lector, en el que importan tanto las características y las tipologías del primero como los conocimientos previos del lector y el interés que le pueda suscitar.
- De ello se deduce que los textos presentados deben partir de asuntos próximos al lector, que es lo que hará que puedan ser interpretados con facilidad. Es necesario contar con el contexto cultural del sujeto para entender y valorar sus propias interpretaciones de lo leído.
- El texto no es un ente absoluto, ni objetivo, interpretable por todos los que lo leen de idéntica manera. Por ello, es tan inapropiado proponer los mismos textos para todos los alumnos como exigir interpretaciones únicas y cerradas, aun en el caso improbable de que tengamos ante nosotros alumnos pertenecientes a grupos culturales y sociales muy homogéneos.
- Debemos considerar que existen diferentes tipos de textos y que requieren estrategias diferentes para su comprensión, por lo que, sin olvidar que el texto depende del lector, parece necesario presentar gradualmente los tipos de textos más asequibles frente a los más complejos de comprender. Por ejemplo, los textos narrativos, presentarlos antes que los expositivos y éstos antes que los argumentativos. En todo caso será interesante tratar diferentes tipos de textos.
- La misión del profesor será la de apoyar y dirigir la construcción del significado por parte del niño a través de una

serie de tareas, de las que después describiremos ejemplos. Debe tener una actitud abierta a diferentes interpretaciones y no constreñir con actitudes cerradas las posibles lecturas que cada alumno pueda hacer de un mismo texto.

- En ese proceso, el profesor es quien dirige, ayuda y comparte los significados, siendo importante en esta mediación el papel del grupo a través de la puesta en común y la interacción, elementos fundamentales para incrementar la comprensión. Los procedimientos fundamentales estarán basados en una metodología activa y cooperativa.
- Será el profesor quien establezca y dirija las actividades y no uno más, como a veces ingenuamente se propone, a quien se le otorga la simple misión de facilitar materiales escritos. En este sentido quiero manifestar mi crítica, avalada por autores como Wray y Lewis (2000), a la posición que ve al profesor como un simple creador de contextos. Como defienden estos autores, citando sus propias investigaciones, el profesor «debe actuar ejemplificando actividades cognitivas complejas, como una práctica de primordial importancia» (p. 179).
- Si el lenguaje escrito es un medio de comunicación social, junto con otras formas de expresión, debemos realizar actividades de comprensión lectora en relación con otras formas de expresión.
- Respecto del momento en que se deben realizar tareas dirigidas a la comprensión lectora, podemos pensar que, aunque tal proceso tiene características diferentes a distintas edades, incluso me atrevería a decir que las tiene para cada sujeto, entiendo que en todas las etapas escolares el lector puede acceder a una comprensión que estará determinada por sus conocimientos anteriores sobre la realidad y por la naturaleza del texto.
- Evidentemente dichas tareas tendremos que adecuarlas a la edad como una estrategia de acercamiento al texto, a su sentido y significado.

Es indispensable hablar del papel que tienen las preguntas y respuestas como apoyo en la construcción de significados y, en segundo lugar, el papel que desempeñan el grupo, los significados compartidos, en la comprensión de un discurso.

- Las preguntas constituyen un elemento fundamental en las prácticas educativas de la mayoría de los profesores y en cualquier área de conocimiento y, cómo no, en la comprensión de un texto. De hecho, hasta en las prácticas que hemos criticado, en las que el alumno tiene que rellenar formalmente una serie de casillas, también se utilizan las preguntas. Distintos autores, como por ejemplo Tough (1987), han expresado la importancia de las preguntas tanto en el desarrollo del lenguaje oral como en el lenguaje escrito. Tierney y Cunningham (1984) han investigado el papel que aquéllas tienen en la comprensión lectora.
- Ahora bien, las preguntas deben tener un sentido educativo más que evaluativo. Como subraya Cairney (1992), quien revisó diferentes trabajos empíricos sobre el papel de las preguntas en el aprendizaje, el que tengan valor y utilidad educativa dependerá: *a)* del tipo de preguntas; *b)* de la forma de plantearlas; *c)* del tipo de texto que se lea; *d)* del momento de la pregunta y el razonamiento del profesor subyacente a ella. A lo que podemos añadir: *e)* el objetivo que la propia pregunta persiga y *f)* a quién se las hacemos, cómo es el alumno.
- El sentido último de hacer las preguntas es la obtención de las respuestas y su utilización como fundamento de la comprensión del texto. La importancia de las respuestas viene dada por el papel activo que el sujeto tiene en dicha comprensión, lo que supone que al dar una respuesta está elaborando el significado que él mismo construye. Ahora bien, lo que el alumno-lector pone en juego para dar una respuesta está en función de la finalidad que tiene la pregunta y de cómo se formule. Quiero decir que no es lo mismo preguntar qué palabras no se comprenden, o qué expresión dice un actor del texto, lo que supone un ejerci-

cio poco elaborado, que hacer preguntas que pongan en relación los acontecimientos que se cuentan o lleven a emitir juicios de valor, lo que requerirá tareas de reflexión por parte del lector y una complejidad mayor en los procesos de elaboración de tal respuesta. Tal hecho nos remite a considerar al menos dos grandes tipos de respuestas: las espontáneas y las estructuradas.

- Las primeras suponen un grado considerable de libertad, por lo que la participación del profesor en ellas será la de crear ambientes propicios para que se produzcan, tales como crear espacios y dejar tiempos para que se hable de libros.
- Las segundas requieren una participación más directa del profesor para incitarlas, lo que no quiere decir que esto conlleve a que se den determinados tipos de respuestas, de carácter eminentemente cerrado.
- Debemos desterrar la idea de que las únicas respuestas a considerar son la que se realizan de forma oral. En realidad, las respuestas que un lector da sobre un texto son de muchos tipos, desde una expresión gestual que puede mostrar alegría, miedo o desagrado, hasta la recomendación de alguien que nos manifiesta lo que le ha parecido el texto, a las más guiadas, que son las que consideraremos aquí como propias de una situación educativa formal, que a su vez pueden adoptar distintos formatos, desde un comentario verbal, un pequeño resumen, un informe, un dibujo y hasta una dramatización. Al nombrarlas estoy proponiendo que todas ellas serán de interés para que el alumno llegue a expresar su comprensión de lo leído; señalando que hay pruebas de que probablemente todas sean adecuadas a cualquier edad, contra lo que podríamos pensar intuitivamente. Así lo muestra un trabajo realizado por Cairney y Langbien (citado en Cairney, 1992), en el que se pone de manifiesto que las respuestas que diferencian a niños de 5 años y jóvenes de 18 no tienen que ver tanto con la forma de expresarlas como con el contenido de las mismas, su complejidad e intensidad, lo cual es reflejo de su conocimiento del lenguaje, sus experiencias, conocimientos previos, cultura, etc.

- Las respuestas de un lector tienen un papel importante en la comprensión de otro, por lo que el segundo aspecto que quiero resaltar es el papel del grupo en la construcción de los significados del texto, lo que guarda una estrecha relación con la producción de preguntas y de respuestas en el trabajo comunitario a través de la conversación y otras estrategias complementarias.
- Con estos dos ejes, pues, voy a plantear ejemplos de posibles actividades.

7.3. Plan de trabajo

El esquema de la figura 7.1 puede ejemplificar la propuesta de trabajo que podríamos realizar en relación con la comprensión textual desde el comienzo de la enseñanza de la lectura.

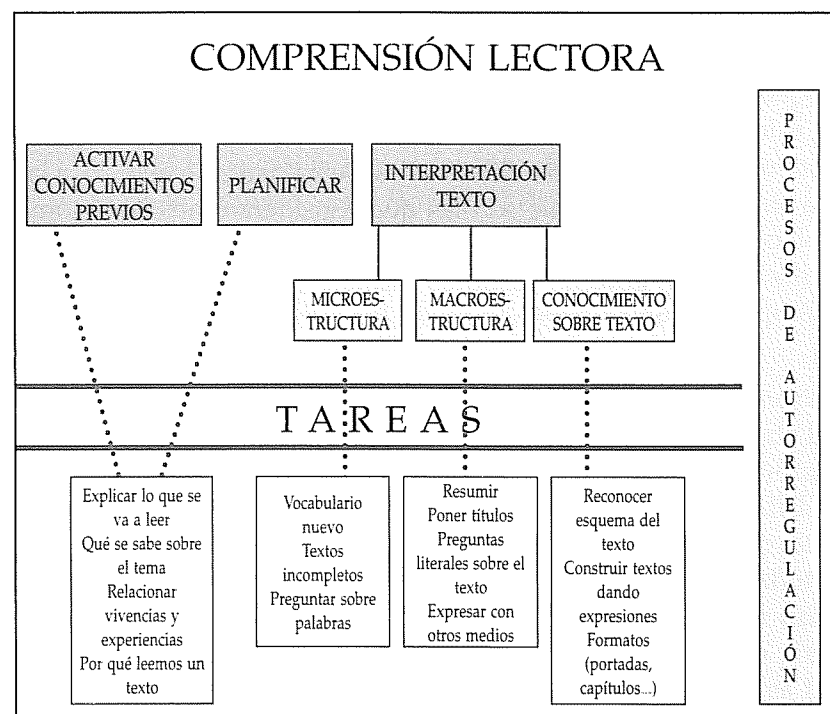


FIGURA 7.1. Esquema para trabajar la comprensión.

Activar conocimientos previos y planificar

Hacemos referencia a estrategias que pongan en relación lo que vamos a leer con algo ya sabido por el niño, hablando del texto con respecto a cosas sabidas o conocimientos próximos. También lo interesante que puede ser ese texto, por ejemplo:

- Presentar el libro y explicar su interés.
- Hacer comentarios sobre lo que se va a leer, pidiendo que hablen del tema.
- Comentar cada título, preguntar a los niños que les parece y de qué puede tratar.
- Mostrar el texto y las imágenes, hacer comentarios de sus diferencias.

Interpretación del texto

Entramos ya en la aplicación de estrategias secuenciadas para abordar el texto, en varios niveles:

En el nivel de la *microestructura*. Tareas para trabajar el texto por partes, que en este nivel educativo básicamente supone el conocimiento del significado de las palabras; por tanto, serán ejemplos de éstas:

- Reconocer palabras.
- Dominar el vocabulario, sobre todo el nuevo.
- Comentar adjetivos que se atribuyen a tal o cual personaje.

En el nivel de la *macroestructura* (ideas principales) se busca comprender el texto en general. Lo que se plasmará en:

- Hacer breves resúmenes.
- Poner títulos a textos.

- Dibujar sobre lo leído, que es una forma de ver si han captado el sentido del texto.
- Hacer preguntas literales de algún aspecto concreto.
- Preguntar sobre lo que puede suceder, cómo es posible que continúe, etc.
- Resumir el texto leído.
- Comentar conjuntamente con los niños lo leído y valorarlo.

Conocimiento sobre textos. Se refiere a la distinción entre tipos de texto. En esta etapa esto se plasma en que hagamos hincapié en la forma del texto, por ejemplo, desde lo más básico.

- Que conozcan las partes de un libro (portada, título, índice, etc.).
- Resaltar las fórmulas iniciales de los textos narrativos.
- Práctica de estructuras sobre las que ellos vayan inventando un cuento («érase una vez», «entonces ocurrió que», «por lo que»...).

Procesos de autorregulación. En realidad, este aspecto no es un tercer elemento en la secuencia de la comprensión, sino más bien se trata de actividades que intervienen sobre los dos procesos anteriores. Haciendo preguntas sobre lo leído, pero también valorando la comprensión con otros sistemas de expresión, por ejemplo, dibujando.