

Retos y dificultades para comprender los textos y aprender leyendo

Leer es una tarea comunicativamente compleja en la que los lectores avanzan ajustando sus propósitos e intereses a las exigencias del contexto y en función de sus habilidades. No es infrecuente encontrar lectores que en algún momento de su desarrollo presenten dificultades. Aquí se revisan los retos para cada etapa del desarrollo de la alfabetización, las dificultades y algunas orientaciones para su resolución.

INTRODUCCIÓN

Aprender a leer es un proceso evolutivo en el que los lectores van ajustando sus propósitos e intereses a las exigencias contextuales en función de sus habilidades. Para un lector de 1.º de primaria, leer puede significar identificar con precisión las palabras de un cuento o los sentimientos de sus protagonistas. Quizá, un lector de 5.º de primaria necesite seleccionar las ideas fundamentales de un texto de su libro de Conocimiento del Medio. En E.S.O. y bachillerato leer implica comprender documentos múltiples de forma crítica y reflexiva. De este modo, el aprendizaje de la lectura es el resultado de un proceso en el que los aprendices van avanzando en la profundidad con la que se acercan a los textos.

Aprender a leer es un proceso evolutivo en el que los lectores van ajustando sus propósitos e intereses a las exigencias contextuales en función de sus habilidades

Siendo un proceso tan complejo, es inevitable encontrar lectores que en algún momento presenten dificultades.

En este artículo revisamos, en primer lugar, tres momentos clave en el desarrollo lector que suelen coincidir con tres etapas de escolarización (Fox & Alexander, 2011 o Sánchez & García, 2021): en la primera, el reto es comprender lo que se lee y abarca desde los inicios de la alfabetización hasta 3.º o 4.º de primaria; en la segunda, el reto es aprender leyendo textos informativos y se desarrolla hasta los últimos cursos de la E.S.O.; y, en la última, hay que adquirir conocimientos seleccionando e integrando información procedente de varios textos e incluiría los últimos años de la E.S.O., el bachillerato y quizá los primeros años de la universidad.

En segundo lugar, para cada momento describiremos los logros fundamentales que deben alcanzar los lectores y los procesos necesarios para ello. Además, en cada caso, describiremos las dificultades con que se encuentran algunos lectores y cómo podemos ayudarles.

Terminaremos sintetizando los perfiles específicos que, en función de las dificultades de los alumnos, podríamos encontrarnos en cada momento.



Javier Rosales Pardo

Universidad de Salamanca



J. Ricardo García Pérez

Universidad de Salamanca



María García Serrano

Universidad de Salamanca

DIFICULTADES PARA COMPRENDER LO QUE SE LEE

Al inicio de la alfabetización, el logro que deben alcanzar los lectores es crear una representación mental de la información de los textos. A esto es lo que llamamos comprender. En este momento, los textos a los que los lectores se enfrentan habitualmente son narraciones que resultan familiares por sus temas y vocabulario. Además, la mayoría poseen una estructura y una secuencia predecible (personajes ante situaciones problemáticas que llevan a cabo acciones para resolverlas), lo que hace que los lectores muestren un alto interés por ellas y por las situaciones en las que leen junto con sus padres y maestras.

Para comprender estas narraciones, los lectores ponen en marcha procesos que incluyen reconocer palabras y asignarles un significado, elaborar las ideas, captar las más importantes e imponerles un orden que respete la estructura y la secuencia temporal de los contenidos del texto

Crear una representación mental de la información de los textos es lo que llamamos *comprender*



A pesar de su aparente sencillez, puede que los lectores encuentren distintas dificultades para comprender (reconocer las palabras escritas, escaso vocabulario...)

(McNamara & Magliano, 2009). Adicionalmente, cuando la información esté incompleta (por ejemplo, la narración no dice cómo se sintió un niño que acaba de perder su pelota), deberán utilizar sus conocimientos previos para elaborarla y completarla.

A pesar de su aparente sencillez, puede que los lectores encuentren dificultades para comprender. Puede costarles reconocer las palabras escritas, bien sea porque cometen múltiples errores o porque no tienen una fluidez apropiada. También pueden tener dificultades con cualquier componente del lenguaje oral, aunque solo se manifiesten al leer, como puede ser un menor vocabulario. En estos casos, se puede ayudar a los jóvenes lectores a mitigar o prevenir sus dificultades trabajando en dos frentes. Por un lado, puede mejorarse la decodificación de las palabras escritas trabajando para que los alumnos desarrollen una conciencia fonológica, fortalezcan las correspondencias entre grafías y fonemas y generen representaciones ortográficas de las palabras. Por otro lado, para promover específicamente la comprensión, se pueden plantear lecturas guiadas por un adulto hacia los aspectos esenciales del relato, animando al lector a hacer inferencias, así como realizar actividades que refuercen el lenguaje oral.

DIFICULTADES PARA APRENDER A PARTIR DE LA LECTURA

En un segundo momento, el logro que tienen que alcanzar los lectores es utilizar los textos para enriquecer su conocimiento sobre el mundo o revisar lo que ya saben. Estamos hablando de leer

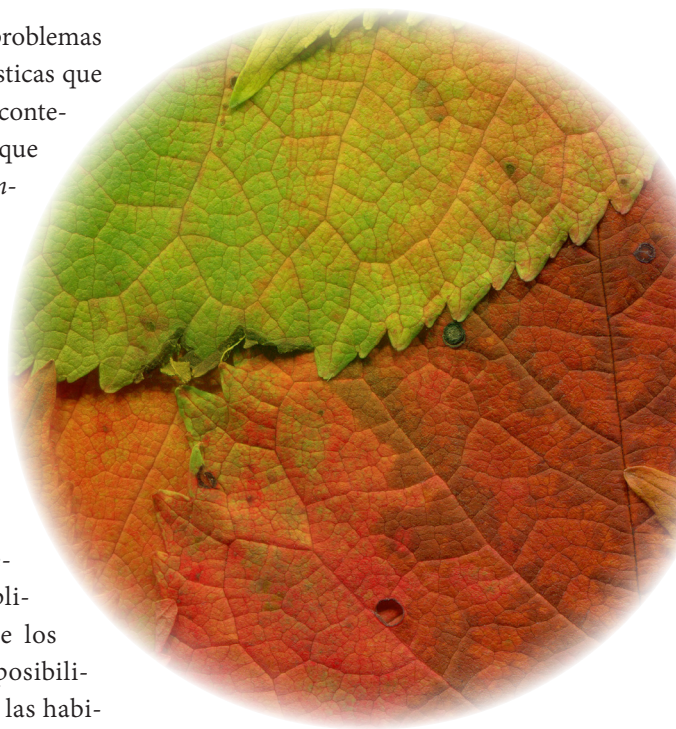
para aprender. Ahora, los textos con los que los lectores tienen más contacto son los informativos y argumentativos. En comparación con los narrativos, los nuevos textos resultan más complejos. Estos textos incluyen palabras más abstractas y menos familiares. Además, presentan información más densa y organizada en formatos diferentes.

Por todo ello, cuando se adentran en los textos informativos, se deben realizar operaciones más complejas que las implicadas en la lectura de narraciones. Frente al carácter automático del reconocimiento de palabras, los nuevos textos requieren un procesamiento más intencional y, por tanto, más estratégico. En primer lugar, hay que recuperar conocimientos más fragmentarios y menos accesibles y relacionarlos con lo que les propone el texto. Además, hay que vincular unas ideas con otras seleccionando deliberadamente las fundamentales e imponiéndoles un orden y una organización. Por último, hay que implicarse en procesos de autorregulación para identificar el objetivo del texto, intentar alcanzarlo, supervisarlo y evaluar su consecución. Por si todo esto fuera poco, es necesario un mayor compromiso ya que el interés hacia los temas de los textos informativos no surge con la misma espontaneidad que hacia una narración.

La envergadura de los nuevos retos hace que en la lectura de textos informativos surjan nuevas dificultades. Por ejemplo, hay lectores que no disponen de suficientes conocimientos previos y no atribuyen significado a lo que leen ni enriquecen su conocimiento a partir de

los textos. Otras veces, tienen problemas para detectar las señales lingüísticas que indican que un determinado acontecimiento puede *causar* algo o que dos sucesos se pueden *diferenciar* en algo. Además, los lectores pueden tener dificultades para identificar el objetivo del texto y, por tanto, ser incapaces de supervisar o evaluar su consecución.

La intervención educativa dirigida a minimizar estas dificultades debería incidir en la enseñanza explícita y deliberada de las estrategias implicadas en el procesamiento de los textos. En este sentido, una posibilidad es entrenar a los niños en las habilidades específicas en las que muestren un menor dominio. Por ejemplo, cuando a un alumno le resulte complicado seleccionar las ideas fundamentales de un texto podemos ayudarle a identificar un objetivo preciso que guíe su búsqueda. Del mismo modo, cuando sus dificultades no le permitan organizar y relacionar la información, podemos ayudarle a identificar las señales textuales que le permitan vincular unas ideas con otras (Cho y Afflerbach, 2017). Por otra parte, la enseñanza de todas estas habilidades podría incorporarse directamente a la vida de las aulas y a cada una de las asignaturas de educación primaria. En estos casos, los propios profesores podrían dirigir la atención de sus alumnos hacia un procesamiento más estratégico de los textos, ya sea activando sus conocimientos previos o dirigiendo su aten-



ción hacia los marcadores lingüísticos de los textos (Sánchez et al., 2010).

DIFICULTADES PARA ADQUIRIR CONOCIMIENTOS LEYENDO VARIOS TEXTOS INFORMATIVOS

Finalmente, al término de la ESO y en bachillerato las exigencias lectoras se vuelven una tarea extremadamente especializada. Los nuevos retos exigen leer varios textos para resolver tareas como encontrar la mejor explicación de un fenómeno o tomar partido sobre un tema controvertido. Para ello, hay que construir el significado mientras se conecta la información de un texto, se navega a través de la web o se integra información presentada en diferentes formatos. Todo esto requiere la búsqueda de representaciones mentales de cada texto y de las interconexiones que se dan entre ellos, generando un diálogo con los autores y fuentes consultados.

Cuando los lectores han de utilizar los textos para enriquecer su conocimiento sobre el mundo o revisar lo que ya saben (es decir, leer para aprender) surgen nuevas dificultades

Adquirir conocimientos leyendo varios textos es una tarea más especializada que requiere la búsqueda de representaciones mentales de cada texto y de las interconexiones entre ellos

Para conseguirlo, los lectores han de realizar nuevas operaciones (Britt et al., 2018). Primero, deben entender adecuadamente en qué consiste la tarea y el producto final solicitado pues esto determinará qué información, de toda la disponible, será relevante. A partir de ese criterio de relevancia han de identificar y seleccionar las páginas/textos/fragmentos que leen, evaluando los aspectos formales, semánticos y de credibilidad de las fuentes. Por último, el contenido tendrá que ser sintetizado e integrado para construir un modelo mental coherente.

Algunos lectores tienen problemas para generar criterios de relevancia y mantenerlos en mente mientras seleccionan la información texto tras texto. En otros casos, las dificultades surgen

porque no saben valorar la credibilidad de las fuentes que leen y, por último, en otras ocasiones, los textos se comprenden de forma independiente, sin establecer conexiones entre ellos.

En este tipo de dificultades, la intervención educativa iría destinada, en primer lugar, a promover que los alumnos se enfrenten a la lectura con un objetivo preciso. Esto les ayudará a juzgar la relevancia de la información de cada uno de los textos. Para ello, pueden ser útiles la realización de resúmenes o anotaciones de cada texto que les sirvan y preparen para el posterior proceso de integración. En segundo lugar, debemos orientar a los alumnos a prestar atención a las fuentes. Por un lado, podemos enseñarles a que analicen quién es el autor, cuál es su cargo u ocupación, qué razones le han lle-

vado a escribir ese documento o cuál es su implicación. Por otro lado, podemos ayudarles a analizar el tipo de documento, la fecha en la que fue escrito o si ha habido algún tipo de supervisión previa a la publicación de esa información. En tercer lugar, la intervención podría ir orientada a ayudar a conectar las ideas de los distintos textos que han leído. En esta línea, se pueden aplicar pequeñas ayudas contextualizadas para ayudar a establecer estas relaciones. También podemos ayudarles mediante organizadores gráficos como tablas o esquemas que ayuden a clasificar y conectar la información.

PERFILES DE LOS LECTORES CON DIFICULTADES

Dado que leer es una habilidad multidimensional, es muy importante identificar, en cada fase, los perfiles de los lectores que presentan dificultades. En los primeros años (hasta 4.º de primaria), podemos aventurar la existencia de tres perfiles diferentes: lectores cuyas dificultades provienen de sus escasas habilidades de decodificación, lectores con escasas habilidades específicas de comprensión que no muestran dificultades en la decodificación de palabras y, por último, lectores con problemas en ambas competencias (Nation, 2019).

A partir de ahí, en los cursos superiores, podemos encontrar toda una gama de perfiles en función de que se sigan arrastrando dificultades previas o específicas de cada momento. Así, al final de primaria y el comienzo de la ESO, habrá alumnos con dificultades

Es muy importante identificar, en cada fase, los perfiles de los lectores que presentan dificultades



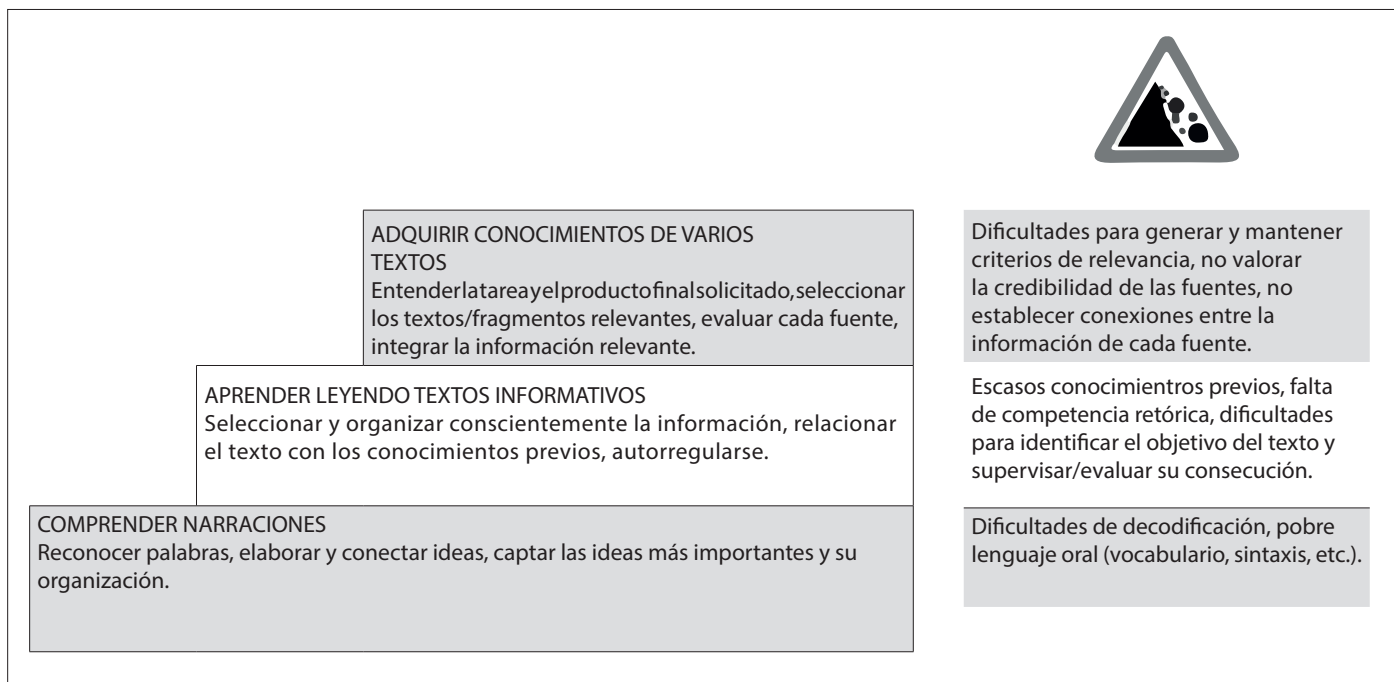


Imagen 1. Logros de lectura que hay que alcanzar a lo largo de la escolarización (izquierda) y dificultades que pueden obstaculizarlos (derecha)

para aprender de los textos informativos porque no habrán superado el logro anterior y/o porque experimentarán dificultades propias de ese logro. De manera similar, en los últimos años de la ESO y en bachillerato, cuando llegue el momento de resolver tareas que requieren seleccionar e integrar información de varios textos, habrá alumnos que seguirán experimentando alguna/s dificultad/es en los logros anteriores, pero también alumnos que fracasan en tareas con varios textos porque no generan y/o mantienen criterios de relevancia para seleccionar la información, porque no valoran la credibilidad de las fuentes, y/o porque no integran la información.

REFLEXIÓN FINAL

La alfabetización es un proceso largo y complejo, no solo por la envergadura de cada logro, sino también porque cada logro se asienta en los anteriores (Sánchez & García, 2021), tal y como refleja la imagen 1. No superar un logro determinado, o hacerlo más tarde de lo habitual,

puede tener un efecto dominó, acumulando nuevas dificultades al aumentar las exigencias lectoras. Son tantas las piezas del proceso que es inevitable encontrar estudiantes que necesitarán algún tipo de ayuda para continuar con su alfabetización. A veces, las dificultades en algunas competencias (por ejemplo, la decodificación) pueden compensarse con fortalezas en otras (por ejemplo, con más conocimientos previos), pero esto solo se conseguirá con un esfuerzo sostenido que también habrá que ayudar a mantener. Aun así, es difícil que ese tipo de compensaciones pueda darse en los logros más exigentes (aprender de un texto o un conjunto de textos), lo que hace recomendable estar atentos para prevenir o identificar las dificultades cuanto antes.

Referencias bibliográficas

- Britt, M.A.; Rouet, J.F.; Durik, A. (2018). *Literacy Beyond Text Comprehension: A Theory of Purposeful Reading*. Routledge. <https://doi.org/10.4324/9781315682860>
- Cho, B.-Y.; Afflerbach, P. (2017). *An Evolving Perspective of Constructively Responsive Reading Compre-*

hension Strategies in Multilayered Digital Text Environments. En Israel, S. E. (Ed.), *Handbook of Research on Reading Comprehension* (pp. 109-134). The Guilford Press.

Fox, E.; Alexander, P. (2011). *Learning to Read*. En Mayer, R.; Alexander, P. *Handbook of Research on Learning and Instruction* (pp.7-31). New York: Routledge.

McNamara, D.S.; Magliano, J. (2009). *Toward a Comprehensive Model of Comprehension*. En *Psychology of Learning and Motivation - Advances in Research and Theory* (1.ª ed., Vol. 51, N.º 09, pp. 297-384). Elsevier Inc. [https://doi.org/10.1016/S0079-7421\(09\)51009-2](https://doi.org/10.1016/S0079-7421(09)51009-2)

Nation, K. (2019). «Children's Reading Difficulties, Language, and Reflections on the Simple View of Reading». *Australian Journal of Learning Difficulties*, 24(1), 47–73. <https://doi.org/10.1080/19404158.2019.1609272>

Sánchez, E.; García, J.R.; Rosales, J. (2010). *La lectura en el aula: qué se hace, qué se debe hacer y qué se puede hacer*. Graó.

Sánchez, E.; García, J. R. (2021). «Ayudar a comprender y enseñar a comprender: dos planteamientos instruccionales para los estudiantes de educación primaria». *Pensamiento Educativo: Revista de Investigación Educativa Latinoamericana (PEL)*, 58(2). <https://doi.org/10.7764/pe.58.2.2021.5>