

*NUEVA EDICIÓN ACTUALIZADA*

L E E R Y  
C O M P R E N D E R  
E N 1.er C I C L O

*INCLUYE SUGERENCIAS PRÁCTICAS*

## Los fundamentos que no pueden faltar

La lectura es una de las herramientas principales que tiene la mente para ordenar, organizar, jerarquizar, relacionar y ponderar la información que obtiene del material impreso.

*“La lectura agudiza el sentido crítico y contribuye, como pocas actividades intelectuales lo hacen, a ordenar la mente. Nos permite clasificar, jerarquizar, ir a lo esencial, poner entre paréntesis lo accesorio, sintetizar, etc. Al leer comprensivamente recorreremos un camino desde lo desconocido a lo que vamos a conocer, producimos una tensión intelectual que nos permite la comprensión y realizamos un esfuerzo por encontrar sentido a lo que leemos”.<sup>1</sup>*

Comprender un texto requiere ciertos conocimientos previos que permitan interpretar y dar sentido a la información que va apareciendo ante la vista. Si no se adquirió una red de conceptos y significados suficientes sobre el tema que se lee, la comprensión del texto será muy limitada. De nada sirve acumular datos y conocimientos si estos no se comprenden ni pueden ordenarse u organizarse. En este sentido, resulta sumamente importante realizar ejercicios de activación de conocimientos previos y generación de ideas, ya que estos constituyen el entramado en el que se incorporan e integran los nuevos contenidos que el texto provee. Estas actividades, entonces, conllevan un fuerte valor cognitivo, además de brindar marco y contexto a la tarea.

A decir verdad, referirnos a la lectura comprensiva es, al parecer, incurrir en una expresión tautológica (que contiene una repetición de palabras de igual sentido) porque la lectura, por definición, siempre es comprensiva; de lo contrario, no es lectura sino decodificación de signos.

<sup>1</sup> Ángel Sanz Moreno. *La lectura comprensiva y los textos escolares en la ESO*. Cuaderno 3. Serie amarilla. Documento editado por el Departamento de Educación y Cultura del Gobierno de Navarra, 2003.

Sería interesante, entonces, ir “desagregando” la idea de comprensión lectora. Desde la perspectiva de los contenidos de enseñanza, cuando decimos “lectura comprensiva”, nos referimos al trabajo explícito que realizamos los docentes en el aula para el desarrollo de estrategias de comprensión, que excede el fin del acto de leer. Esto es así puesto que existen distintos tipos de lectura: la eminentemente informativa, que propicia la búsqueda y la localización de datos; la centrada en la dimensión cognitiva, orientada por la intención de apropiarse de contenidos en profundidad, mediante el desarrollo de estrategias de comprensión, y una tercera opción que comprende las lecturas que cumplen una función recreativa con intención estética. Es importante distinguirlas, ya que cada una de estas formas de encarar un texto requiere estrategias de trabajo diversas, tanto de enseñanza como de aprendizaje.

Esto significa, entonces, que se debe trabajar y promover la comprensión con la inclusión de cualquier tipo de textos: tanto los literarios como los no literarios. Asimismo, en cada experiencia de lectura, es preciso asumir deliberadamente sus metas, finalidades y modos más apropiados. Estas estrategias son diversas y el dominio de algunas de ellas no asegura la aplicación efectiva en otras tipologías.

Como se indicó, la comprensión siempre se halla involucrada en la lectura. Esto sucede cuando el lector se implica fuertemente con el contenido del texto y evita la lectura superficial e impersonal.

Comprendemos un texto cuando descubrimos su sentido global, reconstruimos en nuestra mente un texto paralelo al leído y lo dotamos, a su vez, de sentido. La comprensión exige acceder a una representación no espacial ni lineal, como aparece en el texto, sino semántica, es decir, que pueda relacionarse una con la otra.

Un mal lector es aquel que desplaza estrategias propias de una finalidad lectora a otra, a la vez que tiene dificultad o que fracasa en estas tareas:

- Encontrar el significado global del texto que permite ponderar y jerarquizar las ideas en relación con la totalidad del sentido.

- Atribuir sentidos y significados integrados en la totalidad centrándose en un proceso lineal de lectura.

A la hora de diseñar estrategias de enseñanza es importante considerar otro elemento que entra en juego en la comprensión, y que no es atribuible a las habilidades del lector, sino a las propiedades de los textos. Es lo que conocemos con el nombre de *lecturabilidad* (distinta de la legibilidad, que se refiere solo a las cualidades tipográficas del texto). Para algunos especialistas, la *lecturabilidad* es la posibilidad de que un texto sea entendido por un lector determinado, al facilitar la relación de su estructura con los conocimientos y aptitudes del sujeto para apropiarse del contenido. Moles la define como “la aptitud de un texto para ser leído rápidamente y comprendido con facilidad”.

A menudo ocurre que, en el proceso de selección de textos para los primeros años o para la alfabetización inicial, no se consideran aspectos como el que se acaba de plantear. De hecho, muchas veces, la selección de estos materiales de lectura que ofrecemos a nuestros alumnos se basa en criterios estéticos (“tiene lindas imágenes”) o en la complejidad que representará para el pequeño lector (que por lo general se sustenta en la lógica del adulto y no en la del niño). Un ejemplo de ello son los textos escritos al servicio de la “presentación de una letra” antes que del sentido del mensaje, que incluso pueden llegar al absurdo. Muchos de estos absurdos fueron señalados por abundantes investigaciones acerca de los textos.

Recordemos una viñeta de Quino en la que Mafalda muestra claramente su desconcierto cuando lee en su texto escolar «Susy asa los sesos». En este sin-sentido que advierte Mafalda, queda ejemplificado cómo el concepto de lectura que subyace en oraciones como estas se aleja rotundamente de una actividad que implica la búsqueda de sentido y la comprensión del lector.

La intervención educativa es fundamental en este proceso de alfabetización inicial y en el de alfabetización avanzada. Vale la pena precisar estos conceptos.

*“La alfabetización inicial sienta las bases para la apropiación del sistema de la lengua escrita y las habilidades de lectura y escritura en el primer ciclo de la escolaridad obligatoria. La alfabetización avanzada consolida los conocimientos adquiridos y, al instalar estrategias autogestionarias respecto de lecturas y escrituras diversas, extensas y complejas, previene el analfabetismo por desuso”.<sup>2</sup>*

La intervención del docente abarca tanto la selección del material escrito sobre la base de sólidos principios pedagógicos que incluyen el concepto de lectura, de lector, de alfabetización, el concepto de lengua, el de aprendizaje, así como otras tantas concepciones y teorías implícitas, además de todas las estrategias didácticas que se diseñan e implementan en el aula para desarrollar la comprensión de lo leído.

El proceso de lectura implica el despliegue de estrategias lectoras para hallar el significado atrapado en la trama textual, y esto requiere una intervención que ofrezca un espacio entre el lector incipiente y el texto.

## Las ideas que construimos sobre el tema

En nuestra tarea pedagógica nos enfrentamos con situaciones y decisiones que debemos tomar respecto de qué enseñar y cómo hacerlo. Vamos construyendo nuestras ideas y teorías en torno a ello, que no siempre se sustentan en verdades o lineamientos científicos.

Resulta enriquecedor preguntarse de nuevo por lo que hacemos y cómo lo llevamos a cabo, y discutir nuestros criterios con los colegas, para luego ir en busca de los aportes que pueda brindarnos el avance teórico.

<sup>2</sup> *La escuela y la alfabetización inicial y avanzada: hacia la definición de proyectos integrales de mejora.* Documento elaborado y editado por el Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología. Secretaría de Educación - Subsecretaría de Equidad y Calidad - Dirección Nacional de Gestión Curricular y Formación Docente. Ciudad Autónoma de Buenos Aires, septiembre de 2002.

A continuación, transcribimos una serie de expresiones que se escuchan con frecuencia en las escuelas:

- ¿Los alumnos pueden comprender un texto sin que el docente les enseñe estrategias para ello?
- ¿Los principales problemas de comprensión se deben a la “falta” de vocabulario?
- Para trabajar la comprensión lectora, ¿los textos narrativos son más adecuados que otros?
- ¿Con el uso de la computadora y demás dispositivos tecnológicos, los chicos leen menos?
- ¿La mejor manera de promover y evaluar la comprensión de un texto es pedirles a los chicos que respondan preguntas o que realicen un dibujo?
- ¿La competencia lectora se generaliza a todo tipo de texto?

Seguramente estas expresiones le resultan familiares. Le proponemos que reflexione sobre ellas para repensar sus propias ideas respecto del tema que nos ocupa, para reflexionar sobre la propia práctica, discutir entre colegas, consensuar posturas y buscar información en caso de que sea necesario.

## Algunas estrategias para la tarea en el aula

Si promover y mejorar la comprensión lectora forma parte de la enseñanza y de nuestra tarea como educadores, además de seleccionar textos adecuados para el nivel, también debemos realizar la propuesta de estrategias.

Algunas de ellas pueden ser las siguientes:

- Es importante activar los conocimientos previos adquiridos en años anteriores, en diferentes áreas, o aquellos que se alcanzan por medio de las experiencias sociales, fuera del límite de la escuela como actividad incorporada y formando parte del inicio del proceso de lectura. Por ejemplo, si el texto que van a leer los

alumnos se refiere a la alimentación, el docente puede dedicar primero unos minutos a presentar el tema o realizar algunas preguntas disparadoras, como: ¿por qué alimentan los alimentos?, ¿qué ocurre cuando ingerimos alimentos?, etcétera. Es importante que estas recuperaciones queden consignadas y disponibles, y no se centren solo en algunos aportes realizados oralmente.

Otra actividad posible consiste en hacer un comentario sobre el contenido de los diferentes apartados del texto antes de comenzar con la lectura, u orientar a los alumnos para que lean los títulos de los apartados y anticipen su contenido. Esta práctica constituye una buena estrategia prelectora.

Una estrategia muy potente que permite organizar lo activado, generar hipótesis sobre el contenido y contrastar con lo que el texto provee se concentra en la utilización del siguiente esquema organizador:

¿Qué sé?	¿Qué quiero saber?	¿Qué dice el texto?

Este facilita la recuperación de las distintas operaciones mentales que se realizan al leer y entender, y se utiliza al presentar un texto con la finalidad de enseñar comprensión.

Con los más chicos, aun desde nivel inicial puede realizarse con dibujos representativos o dictando al docente, en grupos o en parejas, etcétera.

- Como es sabido, existen distintos tipos de lectura, y cada uno con su propia finalidad, objetivos, estrategias y modos, por lo que no tiene sentido pensar en una única regla sobre cómo se debe leer.

Se pueden utilizar estrategias para buscar una idea global de texto, una información determinada, contrastar una suposición o identificar ideas principales.

De hecho, no se lee el periódico con la misma meticulosidad que la que se utiliza para comprender las reglas de un juego o un texto instructivo.

Un buen lector es aquel que maneja diferentes estrategias de lectura según los distintos objetivos que se propone. De ahí que lo que puede enseñar el docente es a formularse acerca del para qué de la lectura. Como se expresó, este es un momento importante y con impacto en la comprensión, por lo tanto, debe formalizarse y no dejar librado a intervenciones orales y esporádicas.

- Es posible desarrollar la capacidad metacognitiva de toma de conciencia de la comprensión del texto con la utilización del autocuestionario. En diversas investigaciones experimentales se demostró que, si enseñamos a los niños a que se formulen preguntas durante la lectura, estos mejoran significativamente su comprensión. Por ejemplo: ¿a qué se refiere este párrafo?, ¿qué es lo que no entiendo?, o ¿qué es lo que leí hasta aquí?

Es importante sostener este modo de revisión, utilizando organizadores que se reiteran a lo largo de las distintas intervenciones. A modo de ejemplo, acercamos una posibilidad diseñada de manera esquemática. Este organizador es potente en cuanto permite incorporar y crear indicadores que orienten la reflexión metacognitiva en relación con los tipos de textos, los objetivos de la lectura, entre otros. Es importante observar que la variación por edades y grados se establece a partir del tipo y la profundidad de las orientaciones para la reflexión.





*¿Puede encontrar el tema de este texto?*

*¿Puedo señalar partes que entendí menos?*

*¿Las imágenes y los títulos me ayudaron a comprender mejor?*

*¿Hay algunas palabras que aún no sé qué significan?  
¿Cuáles?*

- En el caso de los textos expositivos, el lector utiliza diferentes estrategias para “meterse” en ellos y comprender más y mejor la información.

*“El subrayado tiene que estar dirigido por los objetivos de la lectura, puesto que no existe una forma mecánica y única de realizarlo. Se convierte en una buena técnica cuando el lector es sensible a la importancia de las ideas, y esto requiere saber situarlas en el ámbito global de la lectura. Mucha gente, al no haber captado ese marco, subraya ideas parciales e inconexas. Por eso, o no se subraya en la primera lectura o, al menos, se toman como unidades de lectura fragmentos significativos, como la página o, como mínimo, el párrafo.”<sup>3</sup>*

Tal vez el subrayado sea el procedimiento más recurrente entre los lectores. Si bien es una técnica que suele enseñarse a partir del segundo ciclo, a los alumnos del primer ciclo se les puede comenzar a plantear actividades del tipo: subrayá la oración (o la frase o la parte del texto) que mejor explica... ¿Por qué elegiste esa parte?, etcétera.

- A menudo, la estructura del texto considera dos variables; en esos casos, entonces, es posible usar cuadros de doble entrada para organizar y comprender la información. Esta técnica puede utilizarse tanto en textos expositivos como en los narrativos.

Por ejemplo, en un cuento los alumnos pueden ubicar la información más significativa en un cuadro que contenga, en una parte, los personajes protagónicos y, en otra, datos como su aspecto físico, su manera de ser, sus acciones, etcétera. Lo mismo es válido para un texto que contenga información sobre determinado tema. De hecho, esta estrategia es muy utilizada para la comparación.

Los diagramas son útiles si se desea enfocar las relaciones entre las ideas o los elementos de un escrito.

<sup>3</sup> Ángel Sanz Moreno. *La lectura comprensiva y los textos escolares en la ESO*. Cuaderno 3. Serie amarilla. Documento editado por el Departamento de Educación y Cultura del Gobierno de Navarra, 2003.

En los textos que presentan una sucesión temporal, se pueden utilizar diagramas lineales. Es el caso de los textos instructivos, en los que el orden en que se ejecutan los distintos pasos es esencial para llegar al objetivo.

Cuando las relaciones requieren más dimensiones, cabe recurrir a diagramas de árbol. En estos la idea central se plantea en el tronco de lo que representaría el árbol, y en las ramas se vuelcan las ideas secundarias.

Las redes semánticas y los mapas conceptuales permiten visualizar las relaciones entre los conceptos. En el caso de los mapas, es fundamental la jerarquización de los conceptos, las palabras enlace y la distribución espacial. Es un procedimiento complejo para los alumnos de primer ciclo, pero constituye una estrategia que el docente puede utilizar para guiar la comprensión de un texto y, principalmente, para los textos expositivos.

- Partimos del concepto de lector comprometido en la búsqueda de significado en el texto escrito.

Una buena estrategia para el desarrollo de la comprensión y el compromiso del lector con lo que lee es el planteo de preguntas referidas a los conceptos, temas o problemáticas que se desarrollan en un texto. Las preguntas deben dirigirse a la opinión de los alumnos acerca de lo leído, lo que implica una toma de posición para el lector. Esta estrategia puede aplicarse a todo tipo de textos: expositivos, de opinión e incluso literarios (narrativos, dramáticos, etc.); textos que presenten problemáticas sociales o individuales, o de ambos tipos, valores, etcétera.

Las preguntas –tanto orales como escritas– resultan un recurso muy valioso para promover la comprensión. Cuando las preguntas son orales, se promueve en el aula un contexto de conversación en el que todos los alumnos pueden participar y, con la colaboración del docente, construir el significado del texto.

## Para analizar

Comprender es una actividad compleja de construcción del sentido de un texto. En este proceso se coordina todo tipo de estrategias e índices lingüísticos (contexto, tipo de contextos, superestructuras, marcas gramaticales significativas, palabras, tipos de letras, etc.) además de índices no lingüísticos (ilustración, soporte, tipografía, entre otros), por lo tanto, todo ello no debería descuidarse en las acciones didácticas.

En relación con este punto, dos cuestiones. La primera es que estas y otras estrategias, diferentes o similares a las aquí planteadas, pueden desarrollarse tanto en la clase de Lengua como en las de otras materias, y con los textos o las lecturas propios de cada disciplina curricular.

La segunda tiene que ver con el espacio que se le da al trabajo oral. Es decir, a la posibilidad que se les ofrece a los alumnos de participar en conversaciones e intercambios orales tanto entre pares como con el docente. Y el registro formalizado de estas actividades que es preciso tener activo para una mejor comprensión.

La participación de los niños en la construcción y la reconstrucción de relatos promueve el desarrollo de estrategias de comprensión porque, para exponer o explicar los acontecimientos vividos o imaginados, deben, necesariamente, ordenarlos y reflexionar sobre ellos. Si a toda esta actividad se le suma un trabajo sistemático del docente que incluya el vocabulario de uso, copiar al dictado los textos producidos por los alumnos para que puedan reflexionar sobre la escritura de las palabras que ellos propusieron, y también el reconocimiento, el orden, la categorización o jerarquización de frases e ideas extraídas de las lecturas realizadas, o proponer otros títulos a los textos que leyeron, etc., los niños desarrollarán buenas estrategias tanto para la lectura como para la escritura.

## ¿Qué puede hacer el lector cuando comprendió un texto?

En la cotidianidad de la enseñanza puede observarse que la estrategia más utilizada para comprobar el nivel de comprensión alcanzado por los alumnos es contestar preguntas.

Como se mencionó antes, esta es solo una de las posibilidades de actuación a partir de haber comprendido. Ciertamente, frecuente e importante.

Sin embargo, limitar a esta actividad el trabajo de los alumnos es un reduccionismo que deja de lado muchas otras, que son aquellas que proyectan y diversifican la capacidad de actuación comprensiva. ¿Qué competencias puede demostrar un lector cuando ha comprendido?

### Responder preguntas

Las preguntas que se formulan deben variar y abarcar distintas posibilidades del pensamiento: literal (localiza información); pragmático (realiza inferencias a partir de sus saberes previos y experiencias del propio contexto); lógicas (expresan las relaciones lógicas del pensamiento, causa, consecuencia, condición, etc.); creativas (promueven un nuevo razonamiento a partir de una base informativa). Aun con niños pequeños estas modalidades deben estar presentes, aunque es natural observar un predominio de las preguntas de respuesta literal o creativa.

- Formularle preguntas al texto.
- Formularle preguntas al texto solicitando distintos tipos de razonamiento.
- Encontrar el sector de un texto que responde una pregunta y señalarlo.
- Elegir una pregunta que el texto no responde.
- Formular una pregunta que se le quisiera hacer al texto.

## Traducir información de un código a otro

Se trata aquí de explicar significados de textos a imágenes, de imágenes a texto o esquemas, etcétera. Esta es una estrategia potente que pone al alumno en situación de captar información, organizarla, seleccionar lo relevante, entre otras acciones. Es necesario entonces, en el primer ciclo, distinguir entre actividades de expresión gráfica que conllevan solo intención estética o expresiva de aquellas que remiten a una lógica comprensiva para su ejecución.

- Traducir información de texto escrito a expresión gráfica.
- Interpretar y verbalizar información codificada en señales, íconos y símbolos.
- Interpretar información a partir de la lectura de mapas.
- Armar esquemas de distinto tipo utilizando información, completos o reponiendo información faltante.
- Recrear cadenas gráficas.

## Encontrar el tema de un texto

Encontrar el tema es una actividad frecuente y sumamente recurrida en las escuelas. Sin embargo, debemos considerar que preguntar el tema de un texto dado es remitir a la comprensión global y estructural. Es una operación de comprensión profunda y esto se puede constatar en la dificultad que acarrea en niños pequeños. Será importante, entonces, variar la propuesta con distintas alternativas:

- Elegir el tema entre varios y justificar.
- Justificar señalando en el texto.
- Acercar o alejar las opciones.
- Pensar otros textos o títulos que se refieran al mismo tema.
- Indicar cuál es el tema "incorrecto" entre varias opciones.
- Señalar temas en forma parcial, por sectores, por párrafos.
- Elegir el tema entre opciones de imágenes, etcétera.

## Armar textos desarmados

Recomponer de manera correcta la información que provee el texto permite observar el nivel de comprensión alcanzado. Esto puede proponerse en forma sencilla a niños pequeños:

- Reordenar cadenas informativas, ya sea gráficas o textuales.
- Seleccionar inclusiones incorrectas en una cadena informativa.
- Detectar sectores faltantes.
- Agregar información que el texto no provee y que se desea conocer.
- Armar un nuevo texto, escrito o gráfico, que recupere la misma estructura.

## Punto final y un punto de partida

En resumen, a comprender se enseña. Se trata de un proceso complejo y profundo que requiere intervención ajustada y contextualizada.

Muchas actividades escolares enfrentan a los niños con el texto desde “la nada” y exigen luego comprensión global y profunda. En el clásico ejemplo “leo y respondo preguntas”, “leo y subrayo” u otras propuestas que requieren captación global para su comprensión, dejamos a los niños solos frente al desafío de comprender, y solo mostrarán buenos o mejores resultados aquellos alumnos con posibilidades propias y capacidad de resolución.

Se trata, entonces, de disponer recursos y actividades que “ayuden” a comprender mejor. Son estrategias parciales, organizadoras y facilitadoras del avance de la integración semántica que requiere comprender en profundidad. Las otras, las no mediadas, son “medidores” de la comprensión, frente a los cuales solo los más capaces saldrán airosos.

Por ello será importante ayudar a comprender con toda la decisión de ser motivadores de las paulatinas adquisiciones y mejoras que se esperan.

## Referencia bibliográfica

- Gandolfi, Griselda. *La comprensión lectora como contenido de enseñanza*. Curso a distancia para docentes. Buenos Aires. Santillana, Santillana Docentes, 2002.
- *La escuela y la alfabetización inicial y avanzada: hacia la definición de proyectos integrales de mejora*. Documento elaborado y editado por el Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología. Secretaría de Educación - Subsecretaría de Equidad y Calidad - Dirección Nacional de Gestión Curricular y Formación Docente. Ciudad Autónoma de Buenos Aires, septiembre de 2002.
- Ogle, Donna M. *K-W-L: A teaching model that develops active reading of expository text*. En <https://fu-ctge-5245.wikispaces.com/file/view/Ogle.pdf>.
- *¿Qué tengo que hacer para que a mis alumnos les guste leer?* En <http://www.alfaguarainfantil.com.ar/guia/guiad.htm>
- Sánchez, Miguel Emilio. *Los textos expositivos*. Madrid. Santillana, Aula XXI, 1993.
- Sanz Moreno, Ángel. *La lectura comprensiva y los textos escolares en la ESO*. Cuaderno 3, Serie amarilla. Documento editado por el Departamento de Educación y Cultura del Gobierno de Navarra, 2003.