



ESTRATEGIAS PARA LA ENSEÑANZA DE LA COMPRENSIÓN LECTORA

Gustavo Iglesias Soto¹

RESUMEN:

En las décadas de los 60 y 70 se pensaba que la comprensión lectora era el resultado de un conjunto de habilidades que se desarrollan por separado. La taxonomía de Barret, de los años 60, tiene el mérito de presentarnos una categorización jerárquica de tales habilidades. Posteriormente, en los 80, surgen nuevos modelos, enmarcados en concepciones integradoras. En la actualidad, la lectura se entiende como un proceso interactivo mediante el cual el lector deduce información de un texto y la integra a sus esquemas globales.

Las estrategias metodológicas para la enseñanza de la comprensión lectora son variadas y se clasifican en tres grupos: 1) Estrategias previas a la lectura comprensiva. 2) Estrategias durante la lectura comprensiva. 3) Estrategias posteriores a la lectura comprensiva. Pero la selección de las estrategias debe hacerse con criterio de flexibilidad, ya que en cada ocasión el docente es quien debe seleccionar aquellas que más convengan a la naturaleza de los alumnos y a las características del texto.

Palabras claves: taxonomía, estrategia, recepción, interactivo, comprensiva.

ABSTRACT:

*STRATEGIES FOR THE DEVELOPMENT OF READING
COMPREHENSION*

In the 60's and 70's reading comprehension was considered the result of a group of skills that develop separately. Barret's taxonomy, from the 60's, presents us a categorization of such skills. Later, in the 80's, along with critiques to Barret's model, new conceptions arise, framed within the global and integrating schemes. In this context, we have Morles proposal, conceiving reading comprehension as the group of mental operations that competent readers use to act on the text or for the problem solving. Currently, with support from the reception theory, reading is seen as an interactive process through which the reader deduces information from a text and integrates it to his global schemes. Methodological strategies used for the teaching of reading comprehension can be classified in three groups: (1) Strategies previous to reading comprehension. (2) Strategies during reading comprehension. (3) Strategies after reading comprehension. In each occasion, the teacher is who must select those which are more intoned to the nature of the students and the characteristics of the text.

Key words: taxonomy, strategy, reception, interactive, comprehension.

1. PLANTEAMIENTOS PRELIMINARES.

En las décadas de los 60 y 70 un grupo de investigadores pensaba que la comprensión lectora era el resultado de una adecuada decodificación ascendente, es decir, si los alumnos eran capaces de dominar el nivel fonográfico de la lectura el proceso de la comprensión se daría de modo automático, de ahí que en esos años los educadores desplegaban sus esfuerzos en desarrollar en los alumnos las habilidades de decodificación y

¹ Iglesias Soto, Gustavo, Departamento de Castellano, Universidad Metropolitana de Ciencias de la Educación, Santiago, Chile.

de comprensión literal, pero no se evidenciaban avances en los niveles más profundos de la comprensión, como son los que se relacionan con la comprensión inferencial y con la interpretación y análisis crítico de la lectura. Posteriormente, a partir de las investigaciones de los años 80 –Rockwell (1982), Collins y Smith (1980) y Solé (1987)–, se demostró que tanto los conceptos de los docentes sobre lo que es aprender a leer, como las actividades que se llevaban a cabo en las aulas no correspondían en sí a los aspectos relacionados con la comprensión lectora. Esto suponía que si los estudiantes leen bien, es decir, si decodifican el texto, lo comprenderían; lo que significa, a la vez, que los docentes compartían los modelos de procesamiento según los cuales se entiende que la comprensión va asociada a la correcta oralización del texto.

En la actualidad, en cambio, se entiende que la lectura es un proceso interactivo y que no avanza en una secuencia estricta desde las unidades perceptivas básicas hasta la interpretación global de un texto (modelo ascendente), sino que el lector experto deduce información de un texto de manera simultánea a los niveles del modelo ascendente, a la vez que integra la información global y específica del texto. De este modo, *“el lector logra comprender un texto sólo cuando es capaz de encontrar en su archivo mental (en su memoria) la configuración de esquemas que le permiten explicar el texto en forma adecuada”* (Quintana, H.). Esta teoría tuvo tanto arraigo que aún hoy día los sistemas escolares basan en ella la enseñanza de la lectura. Posteriormente, el eje de la enseñanza de la lectura se modificó y los maestros comenzaron a aplicar estrategias más variadas, llegando a aplicar –aunque no siempre conscientes de la teoría– las categorías más básicas expresadas por la taxonomía de Barret para la Comprensión Lectora, es decir, la categoría de comprensión literal y, solo a medias, la de comprensión inferencial. Pero éstas las utilizaban únicamente en el marco de interrogantes acerca de los textos que se ofrecían para la comprensión, y no pasó mucho tiempo sin que los profesores se dieran cuenta de que esta práctica de hacer preguntas era, fundamentalmente, un medio de evaluar la comprensión y no una forma de enseñanza. La comprensión de lectura hoy, en cambio, se entiende como un proceso a través del cual el lector elabora un significado a partir de las ideas relevantes expresadas en un texto, mediante un proceso de interacción con el material de lectura.

2. LA TAXONOMÍA DE BARRET

El modelo de Barret, entendido como una lista de destrezas que se enseñaban en forma independiente, fue criticado por distintos autores, como Cooper y Petroski (1976), quienes las consideran categorías bastantes amplias, generales y simplistas, sin embargo, útiles cuando se entra a secuenciar y evaluar la enseñanza de la lectura, porque representan estrategias y tareas posibles de realizar.

La taxonomía de Barret tiene el mérito de haber sido el primer paso para un ordenamiento y jerarquización de la comprensión lectora y organiza el proceso de acuerdo con las siguientes categorías:

- 1) **Comprensión literal.** Aprehensión del significado textual del texto, lo que se revela en la capacidad para identificar datos, hechos, ideas principales y subyacentes, o en la capacidad de retener, generalizar y sintetizar los contenidos explícitos del texto.

- 2) **Comprensión inferencial.** Requiere que el estudiante use las ideas e informaciones explícitamente planteadas en el texto; que emplee su intuición y su experiencia personal como base para hacer conjeturas e hipótesis. En esta categoría las preguntas del profesor demandan pensamientos e imaginación que van más allá de la página impresa. Por ejemplo, el alumno hace conjeturas acerca de los detalles que el autor podría haber incluido en el texto para hacerlo más interesante o atractivo, o deduce aquellos elementos que uno u otro modo se insinúan, pero que no están expresados por medio de la letra. Las inferencias, por tanto, pueden darse a partir de detalles, de ideas principales y secuencias o de relaciones de causa y efecto. En el caso de textos literarios, éstas pueden darse en relación con rasgos de personajes o acciones que no se entregan explícitamente en el texto.
- 3) **Lectura crítica.** Requiere que el lector emita un juicio valorativo, comparando las ideas presentadas en el texto con criterios externos dados por el profesor, por otras autoridades o por otros medios escritos, o bien con un criterio interno dado por su experiencia de lector, por sus conocimientos o valores. Dos son los niveles que incluye esta categoría: El primero, *juicios de realidad y/o fantasía*, requiere que el alumno sea capaz de distinguir entre lo real del texto y lo que pertenece a la fantasía del autor. El segundo corresponde a *juicio de valores*.
- 4) **Apreciación.** Esta categoría implica todas las consideraciones previas, ya que intenta evaluar el impacto psicológico o estético que el texto ha producido en el lector. Incluye el conocimiento y la respuesta emocional a las técnicas literarias, al estilo y a las estructuras.

Las estrategias para desarrollar la comprensión lectora en el aula son variadas y prácticamente interminables. Abarcan desde los ejercicios más tradicionales y mecánicos (lectura en voz alta, repetición oral, etc.), pasando por las típicas lecturas con cuestionarios de comprensión hasta las propuestas consideradas dentro de un modelo comunicativo y holístico, que tienen por finalidad hacer captar el sentido global del texto. Además, las diversas tendencias didácticas (métodos globales o analíticos, lectura rápida, etc.) y los diferentes contextos educativos (lengua extranjera, alfabetización de adultos, etc.) han propuesto lineamientos de actuación variada y complementarios, que convergen en el objetivo final de mejorar las habilidades lectoras.

Varios autores (Cassany y otros, 1998) han establecido clasificaciones de tipos de lectura y ejercicios según criterios y funciones especiales. Las siguientes son las técnicas y recursos más importantes:

- Formulación de preguntas acerca de lo leído
- Completación de espacios en blanco de selecciones del texto
- Anticipación
- Lectura rápida y lectura atenta
- Inferencias
- Marcar el texto
- Determinación de ideas principales
- Determinación de estructura y forma
- Recomponer textos
- Comparar textos
- Autoevaluación
- Hacer resúmenes y esquemas

La razón principal para enseñar adecuadamente estrategias de comprensión lectora radica en que los estudiantes se conviertan en lectores competentes, es decir, autónomos y eficaces, capaces a enfrentarse a cualquier texto escrito. Por tanto, enseñarles las estrategias de comprensión contribuye a dotarlos de los recursos necesarios para permitirles desarrollar, en forma independiente, las siguientes habilidades y destrezas en relación con la comprensión lectora:

- 1) Saber dirigir su lectura avanzando o retrocediendo en el texto para adecuarlo al ritmo y las capacidades necesarias para leer correctamente.
- 2) Capacidad para resolver problemas que plantee el texto: vocabulario, estructura y conexión de oraciones y organización de las partes.
- 3) Retener la información necesaria para extraer el sentido del texto.
- 4) Extraer el significado de las diferentes partes del texto para integrarlas a la totalidad.
- 5) Conectar los nuevos conceptos adquiridos por medio de la lectura del texto con los conocimientos previos para poder incorporarlos a sus esquemas mentales.
- 6) Aprovechar el contenido de la lectura para su experiencia personal o para los objetivos que se hayan propuesto como lectores. (Quintana, H. E., 2002)

2. ESTRATEGIAS DE COMPRENSIÓN DE LECTURA USADAS POR LOS LECTORES COMPETENTES

Las investigaciones efectuadas a partir de los años 90 (Pearson, Roehler, Dole y Duffy, 1992), coinciden en señalar que los lectores competentes o expertos utilizan estrategias bien definidas para mejorar su comprensión, las que también utilizan los docentes para promover o mejorar la comprensión en sus alumnos (Quintana, H., 2002). Esas estrategias son las siguientes:

- 1) Utilizan el conocimiento previo para otorgarle sentido a la lectura. Las investigaciones que se han realizado con adultos, niños, lectores competentes y lectores iniciales arrojan la misma conclusión: la información nueva se aprende y se recuerda mejor cuando se integra con el conocimiento relevante previamente adquirido o con los esquemas existentes.
- 2) Monitorean la comprensión durante todo el proceso de la lectura. La evidencia presentada en las investigaciones que se han llevado a cabo indican que el monitoreo de la comprensión es lo que distingue al lector competente del que no lo es. Los buenos lectores son más cuidadosos en su lectura, también son más conscientes del proceso de leer y utilizan diversas estrategias para corregir sus errores de comprensión cuando se dan cuenta de la situación y tan pronto detectan que hay problemas corrigen y regulan la comprensión del texto.
- 3) Seleccionan los pasos necesarios para corregir errores de comprensión una vez que se dan cuenta de que han interpretado mal lo leído. Los buenos lectores saben lo que hay que hacer tan pronto se dan cuenta que no entienden lo que están leyendo. Cuando la lectura es difícil dedican más tiempo a la comprensión, contrario a los menos competentes o con déficit que dedican el mismo tiempo a la lectura, independientemente de su nivel de complejidad. Otra estrategia que utilizan los lectores competentes es que están dispuestos a volver al texto para resolver cualquier problema de comprensión.

- 4) Distinguen entre lo importante y accesorio en los textos que leen. Determinar qué es importante en una lectura es fundamental en el proceso de comprensión, pero habrá que hacer una distinción entre lo que es importante para el autor y lo que es importante para el lector. Los lectores determinan lo que es importante para ellos dependiendo del propósito de su lectura, pero casi todas las lecturas que se realizan en los salones de clases requieren que los lectores determinen lo que es importante para el autor en vez de lo que es importante para el lector.
- 5) Resumen la información cuando leen. La mayoría de los estudios acerca del desarrollo de las habilidades para la comprensión de lectura confirman la utilidad de hacer resúmenes como estrategia válida de comprensión. Esto también está también se confirma por la experiencia empírica.
- 6) Hacen inferencias constantes durante y después de la lectura. Uno de los hallazgos más comunes de los investigadores que estudian el proceso de comprensión lectora es que el hacer inferencias es esencial para la comprensión (Anderson y Pearson, 1984). Las inferencias son el alma del proceso de comprensión y se recomienda que en la escuela se utilicen desde los primeros grados.
- 7) Formulan preguntas. Es común que los docentes hagan preguntas como parte de las actividades de comprensión, pero no lo es que los estudiantes sean quienes generen las preguntas. Este proceso de generar preguntas, sobre todo las que estimulan los niveles superiores del conocimiento, lleva a niveles más profundos del conocimiento del texto y de este modo mejora la comprensión y el aprendizaje.

3. OTRAS ESTRATEGIAS

Otro grupo de estrategias interesantes de conocer son las que presenta Morles (1984). Este autor las define como operaciones mentales que realizan los lectores avanzados cuando necesitan comprender un texto en circunstancias bien determinadas (Morles, 1984), es decir, cuando el contenido del texto no es accesible al lector porque no está al alcance de él, ya sea porque el lector no tiene la experiencia que está referida en el contenido, o porque la organización del texto es compleja y se requiere simplificarla, o porque el nivel lingüístico no es accesible en cuanto al léxico y a la gramática. De ahí que Morles distingue las siguientes estrategias u operaciones mentales:

- 1) Estrategias de procesamiento de la información del texto. Estas estrategias son el conjunto de operaciones mentales que el lector realiza para manipular y transformar la manera cómo está presentada la información en el texto escrito para hacerla más accesible. Hay cinco grupos de estrategias cognitivas para el procesamiento de la información:
 - *Focalización*: estrategias que utiliza el lector para discriminar entre lo más importante y lo accesorio en el texto, concentrando la atención en los aspectos relevantes. Identifica las relaciones entre las diferentes ideas contenidas en el material de lectura y distingue la idea central de los detalles que la sustentan.
 - *Organización*: para hacer más accesible la información, el lector la organiza de modo diferente a como está presentada en el texto, haciendo esquemas, resúmenes, cuadros sinópticos, mapas conceptuales o diagramas.

- *Integración*: mediante estas estrategias el lector busca unir en un todo coherente las partes de la información que obtiene a medida que va leyendo, a la vez que la incorpora a los esquemas de conocimiento que él posee.
- *Elaboración*: el conjunto de operaciones mentales que ejecuta el lector con la intención de crear nuevos elementos que se relacionan con el contenido del texto.
- *Verificación*: mediante estas operaciones el lector busca comprobar hasta dónde las interpretaciones parciales hechas a lo largo de la lectura son coherentes entre sí y con sus propios esquemas de conocimiento.

2) Estrategias de resolución de problemas de procesamiento de la información. Estas pueden estar referidas a cuatro categorías:

- *Resolución de problemas de vocabulario*.
 - Inferir del contexto el significado de palabras desconocidas.
 - Uso del diccionario.
- *Comprensión de la estructura de oraciones*.
 - Rastrear el sujeto de una oración cuando éste se encuentra omitido.
 - Identificar cláusulas intercaladas cuando el núcleo del sujeto se aleja del verbo principal de la oración.
 - Retener el núcleo de un Sujeto largo y complejo para asociarlo al Predicado.
 - Identificar los modificativos y complementos de determinadas palabras.
 - Buscar los complementos cuando estos se encuentran distantes del verbo.
- *Comprensión de la conexión entre las oraciones y párrafos*.
 - Entender el valor de los conectores, ya sean temporales, de oposición, disyunción, de excepción, generalización, duda, etc.
 - Relacionar el sentido de las oraciones de acuerdo con el valor de los conectores.
- *Comprensión de la organización global del texto*.
 - Comprender la macroestructura textual.
 - Relacionar las partes de las que está constituido el texto.
 - Retener y/o revisar la información necesaria para avanzar en la comprensión.

3) Estrategias metacognitivas. El lector requiere, primero, tomar conciencia de las estrategias que le permitan comprender mejor el material de lectura, de modo que adopte un estado de alerta frente al proceso de comprensión. Luego, es necesario no sólo el conocimiento de las estrategias, sino a la vez saber ponerlas en práctica. A este respecto, las investigaciones sostienen que las estrategias son susceptibles de enseñarse y que la metacognición aumenta con la edad. Los niños pequeños tienen pocas posibilidades de utilizarlas, en cambio los mayores –en caso de los lectores hábiles y competentes– son capaces incluso de crearlas espontáneamente. Ayuda también a la metacognición el reconocimiento de las estructuras textuales, tales como la expositiva, descriptiva, enumerativa, argumentativa, comparativa, etc., ya que la tipología textual ayuda al lector a entender cómo el autor ha organizado las ideas para exponerlas en secuencias ordenadas y coherentes. Otro factor que ayuda a la metacognición es la relación entre lectura y escritura, porque cuando los alumnos escriben tienen que ponerse en el lugar del lector, manejando necesariamente las técnicas apropiadas para secuenciar, ordenar o jerarquizar las ideas, y hacerlas comprensibles a un lector.

4 ESTRATEGIAS PREVIAS, DURANTE Y DESPUÉS DE LA COMPRENSIÓN LECTORA

En la aplicación de un programa de instrucción para el desarrollo de habilidades para la comprensión lectora, las estrategias las podemos agrupar en tres tipos:

- a) Estrategias previas a la lectura comprensiva.
- b) Estrategias durante la lectura comprensiva.
- c) Estrategias posteriores a la lectura comprensiva.

4.1. ESTRATEGIAS PREVIAS A LA LECTURA COMPRENSIVA

4.1.1. Determinación de los objetivos de la lectura

En un primer momento, por medio del diálogo dirigido el docente procurará que los estudiantes tengan claros los objetivos de la lectura que van a realizar. Éstos pueden ser: para obtener información, por placer, para seguir instrucciones, etc.

4.1.2. Sensibilización hacia el tema de la lectura

Esta estrategia se puede llevar a efecto mediante conversaciones o actividades de experiencia compartida utilizando algún material visual acerca del contenido de la lectura que ha sido seleccionada para su comprensión, tales como fotografías, láminas, videos, etc. El docente organizará al curso en grupos de cuatro o cinco alumnos y les repartirá un sobre cerrado que contenga una lámina o fotografía alusiva al tema de la lectura. Los alumnos deberán anotar las ideas que les sugiera el contenido del material y discutir en un tiempo no mayor a 6 minutos. Luego compartirán sus conclusiones. En caso de presentar un *video* esté no tendrá una duración mayor a 10 ó 12 minutos y se aplicarán los mismos procedimientos anteriores.

4.1.3. Lectura predictiva o anticipativa

Esta estrategia permite a los alumnos anticiparse a los contenidos de la lectura ante la cual se verán enfrentados. Consiste en predecir acciones o proposiciones a partir de experiencias y conocimientos previos. El profesor previamente podrá seleccionar palabras del vocabulario del texto y oraciones que estime pueden presentar un nivel de dificultad semántico, sintáctico o fonológico o que son importantes para la anticipación. Con éstas se realizarán actividades de lenguaje oral en contextos conocidos para su comprensión a través de diálogos y discusión. Las predicciones pueden ser anotadas y luego ser confirmadas o modificadas durante la lectura.

Se puede dividir el texto en partes, de manera que después de leer la primera parte, puedan anticipar la segunda y así sucesivamente. Lo importante es recurrir a preguntas destinadas a despertar el interés de seguir leyendo. Por ejemplo: “¿Qué sucederá a continuación?” “Tratemos de adivinar lo que sigue”. “¿Cómo creen que continuará la historia?”, etc. Se puede

inducir también a los alumnos a recrear párrafos o parte de la historia para compararlos, posteriormente, con el texto original. Imaginemos, por ejemplo, un texto acerca de la importancia de la práctica del deporte y estas tres posibles anticipaciones:

- Haz una lista de los deportes que puedan aparecer en un texto acerca del tema del deporte.
- ¿Cuáles son los deportes más adecuados para la salud?
- Enumera los beneficios que aportan los deportes para la salud.

4.2. ESTRATEGIAS DURANTE LA LECTURA COMPRENSIVA

4.2.1. Lectura silenciosa guiada en clases

La lectura comprensiva silenciosa es la forma prevaleciente de la lectura y la más eficaz a la hora de comprender un texto. Consiste en el acto de leer un texto a través del movimiento de los ojos y realizando al mismo tiempo una debida comprensión del mismo, es decir, captar de modo directo el sentido del texto impreso que leen los ojos. Sin embargo, la agilidad está condicionada a la rapidez de la pronunciación de lo leído y se avanza tan rápido como lo permita la captación del significado (Mendoza Fillola, 2003).

El plan de lectura silenciosa que con la reforma se ha implementado en los establecimientos educacionales es una manera de fomentar el hábito de leer en forma silenciosa y sostenida. Aunque en el sentido más estricto este plan consiste en que todos los estudiantes y el personal del establecimiento se abocan al acto de leer, sin controles ni ejercicios, se trata, por un lado, de fomentar el hábito de lectura y, por el otro, de que la lectura sea un acto voluntario y recreativo y que responda a las necesidades e intereses de los lectores (Alliende, 1997). Pero el PLSS puede tener variantes y una de las formas para llevarlo a cabo consiste en desarrollar la lectura silenciosa guiada en clases, estableciéndose tiempos de lectura que se van ampliando en sesiones posteriores. Después de la lectura los alumnos intercambian opiniones acerca de lo leído. Puede ir acompañada de cuestionarios o guías, pero éstos deben cumplir su verdadero objetivo, que es el de facilitar la comprensión o que le indiquen al alumno en qué puntos debe fijarse y que lo animen a formular hipótesis a partir de la lectura, y que no se transformen en instrumentos de evaluación o en actividades tediosas para el alumnado, como ocurría tradicionalmente.

4.2.2. Lectura expresiva

Aunque la lectura oral no es la manera habitual de leer, tiene mucho que ver con la comunicación oral, ya que el buen lector oral tiene que demostrar su compenetración con el texto al respetar las pausas y dar la entonación adecuada por medio de las inflexiones de voz requeridas. Pero la lectura expresiva es creativa y está cercana a la dramatización; persuade y conmueve a través de la entonación; por medio de ella se intenta hacer disfrutar de una obra y provocar estados emocionales en el receptor. El lector oral pasa a ser un comunicador, y al desempeñar este rol debe demostrar que siente lo que lee, y no parecer que lo hace de

memoria. En este sentido, habría que rescatar la importancia de la recitación, pero ésta es válida siempre que se asigne como actividad consciente y no mecánica.

4.2.3. Lectura intensiva y lectura extensiva

La lectura intensiva son los ejercicios de comprensión de textos breves que se realizan en clases y la lectura extensiva es la actividad de leer textos extensos fuera del aula. No deben perderse de vista pues sus objetivos, porque son básicamente actitudinales: fomentar hábitos de lectura, desarrollar actitudes y sentimientos positivos hacia la cultura impresa, ayudar a los lectores a definir su gusto por la literatura (Cassany, 1998). Debido a que esta lectura en la enseñanza media está sujeta al control de lectura, los alumnos terminan leyendo a la carrera y superficialmente, o bajando desde *internet* los resúmenes de las obras para aprenderlos de memoria. Sin desmerecer la aplicación del control de lectura como instrumento válido de evaluación, una de las maneras de motivar la lectura extensiva consiste en empezar a leer un libro en clases aplicando la estrategia de la lectura predictiva o anticipativa. También se recomienda la lectura silenciosa en clases, registrando por cierto el tiempo y el avance individual de los alumnos.

4.2.4. Estrategias de focalización

Consisten en usar subrayados, señales y notas al margen del texto, destacando las ideas principales o datos relevantes. Esta técnica se puede utilizar con variados objetivos:

- destacar palabras desconocidas
- resaltar aspectos por recordar
- señalar proposiciones que merecen duda o discusión
- separar distintas partes o temas del texto
- enumerar ideas

4.2.5. Lectura inferencial

Consiste en hacer inferencias durante la lectura. Esto ocurre por diversas razones: ya sea porque el lector desconoce el significado de una o más palabras o tiene dificultades en comprender ciertas oraciones o partes del texto. Suele ocurrir también porque el autor no presenta explícitamente ciertos datos o hechos. Los lectores competentes aprovechan las pistas contextuales, la comprensión lograda y su conocimiento general para atribuir a la parte omitida un significado coherente con el texto. Por ejemplo, si desconoce el significado de una palabra, leerá cuidadosamente y tratará de inferir el significado de la misma en el contexto. Solé (1994) postula que las predicciones consisten en establecer hipótesis ajustadas y razonables sobre lo que va a encontrarse en el texto, apoyándose en la interpretación que se va construyendo del texto, en los conocimientos previos y en la experiencia del lector (Quintana, H., 2002). Para poner en acción esta técnica, se sugiere presentar un texto a los alumnos omitiendo algunos datos o hechos para que ellos los infieran y, posteriormente, los comparen con la información original.

Las inferencias también pueden ser de relaciones de causa y efecto. Estas consisten en leer el texto reconociendo dentro de la información entregada el motivo, razón o causa por

lo que suceden ciertos acontecimientos o se enuncian algunas proposiciones. Se establecen las relaciones y a continuación se comparan las diferencias entre las respuestas dadas con las que aparecen en el texto. Para el trabajo propuesto, es necesaria la deducción y examinar y evaluar las posiciones a través de la reflexión por medio de un trabajo colaborativo.

4.2.6. Lectura crítica

Consiste en leer haciendo diferencia entre juicios de realidad y de fantasía, o entre hechos y opiniones. Una vez leído el texto se buscan los hechos o situaciones que corresponden a la realidad y los que corresponden a la ficción o fantasía, en el caso de los textos narrativos, y en los expositivos se buscan las diferencias entre hechos y opiniones. Pero este tipo de lectura requiere de explicaciones teóricas del profesor y no dar por sabido lo que debería deducir el alumno.

4.3. ESTRATEGIAS POSTERIORES A LA LECTURA COMPRESIVA

Así como existen estrategias previas a la lectura y durante la comprensión, tenemos también las que se llevan a efecto después de la lectura para consolidar la comprensión del texto. Por medio de éstas el lector organiza la información en un orden lógico, con el fin de estructurar secuencias de un modo coherente. Estas se pueden dar por medio de las que se enuncian a continuación.

4.3.1. Relectura

La relectura es la actividad que promueve la verdadera comprensión de lo leído. Para motivarla, el docente podrá formular preguntas acerca del contenido del texto instando al alumno a responder por medio de una relectura atenta. Las preguntas podrán atender tanto a la localización de detalles como a la inferencia de aspectos interpretativos. Las guías de lectura bien construidas responden a este propósito. Por ejemplo, se podría preguntar cuál es la oración o párrafo que contiene la idea principal del texto o de alguna de sus partes; dónde se evidencia tal o cual característica, etc. Las preguntas podrían variar de acuerdo con las secuencias contenidas en el texto, ya sean narrativas, descriptivas, argumentativas. Habrá que cautelar que las preguntas que se formulen no puedan ser respondidas sin haber leído el texto ni que sean respondidas mediante un monosílabo, palabra o frase textual.

4.3.2. El resumen

Consiste en reducir a términos breves y precisos un texto conservando lo esencial de su contenido, pero redactándolo con un vocabulario y estilo personal. Esta estrategia se puede usar durante y después de la lectura. En el primer caso, el lector irá registrando resumidamente, en una hoja aparte, las ideas contenidas en los distintos párrafos o partes del texto. Es deseable que la construcción del resumen sea enseñada por el profesor (modelado), en lugar de caer en el error de pedirlo directamente, como suele enunciarse en muchos textos de lectura (por ejemplo: *Haz un resumen de tal o cual texto*). Por un lado, el resumen puede

guiarse pidiendo al alumno que lea atentamente, por ejemplo, el primer párrafo del texto, luego, que lo exprese con sus propias palabras en un número determinado de líneas, que corresponda a la mitad del original. Enseguida, que lo reduzca a una cuarta parte, dándole el número de líneas, hasta llegar a la extensión adecuada. Procederá del mismo modo con los demás párrafos. Finalmente, se unirán los párrafos para organizarlos en un texto coherente. De otra manera, se pedirá al alumno que extraiga las palabras o frases que no podrían faltar en el texto; luego, que construya oraciones de acuerdo con el sentido del texto, para integrarlas finalmente por medio de conectores.

4.3.3. La síntesis

Consiste en reducir un texto en términos breves y precisos, considerando las ideas principales contenidas en él, pero a diferencia del resumen conservando el vocabulario y estilo del original. Se podrá elaborar una síntesis transcribiendo partes de un texto.

4.3.4. El esquema

Es la exposición de las ideas contenidas en un texto en forma sintética y organizada, utilizando determinada disposición gráfica. El esquema puede tener forma de llaves o arbórea, de cajones, de balanza, etc.

4.3.5. El mapa conceptual

El mapa conceptual es una estrategia que permite visualizar orgánicamente el contenido de un texto, por lo que se usa una vez que se haya efectuado la lectura completa. Los conceptos se organizan de modo que se establezcan las jerarquías y los vínculos entre ellos.

Para confeccionarlo se escribe el concepto o idea principal al centro o arriba, encerrándolo en un círculo o cuadrado. Este concepto puede estar acompañado por algunos artículos y adjetivos. A continuación, hacia abajo o a los lados, se escriben los conceptos siguientes por jerarquía, uniéndolos con una flecha en la que se escriben verbos acompañados por adverbios y preposiciones adecuados para comprender el escrito, hasta terminar la serie.

4.3.6. El mapa de las acciones

Esta estrategia, válida para los textos literarios, consiste en vaciar en recuadros rectangulares, en forma sintética, los distintos momentos del desarrollo de una narración estableciendo las relaciones entre sí. Para su ejecución, en un comienzo se requiere del modelado del profesor, quien podrá desarrollar un mapa como demostración ante los alumnos. Posteriormente, como segundo paso, guiará a los alumnos a realizar un mapa con otro texto.

4.3.7. Relatoria

El profesor seleccionará un texto entregándoselo a cada grupo de alumnos para que lo lean atentamente, primero, en forma general. Luego, lo fragmentará en partes y solicitará a cada alumno del grupo que lea atentamente la parte se le haya asignado, para que la relate

finalmente a sus compañeros de la manera más fidedigna posible. Se deberá tener la precaución de que los fragmentos sean seleccionados con sentido de unidad.

4.3.8. Técnica REPO (Reposición de palabras omitidas)

Esta técnica –en inglés denominada *cloze*– consiste en suprimir ciertas palabras en un texto para que el alumno las complete a medida que vaya leyendo comprensivamente. La omisión puede darse cada cinco o seis palabras, considerando sólo sustantivos, adjetivos o verbos. Luego, el alumno compara el texto que haya completado con el original para visualizar si no se ha cambiado el contexto de la lectura para su comprensión.

4.3.9. Estrategias lúdicas

- crucigramas acerca del contenido de la lectura
- sopas de letras
- ilustraciones y *comics*
- coloquios
- rompecabezas
- *juegos con cartolas de completación*

El *rompecabezas* consiste en transcribir partes del texto en tarjetas que se distribuirán a los grupos de alumnos, para que las integren en secuencias, formando figuras determinadas, como estrellas, flores, rectángulos, etc.

Otro grupo de estrategias para la enseñanza de la comprensión lectora consiste en ayudar a descubrir la estructura organizativa de un texto. Esta puede ser de dos tipos: narrativa y expositiva (Cooper, J. D., 1998). Dentro de estas categorías se enseña también a reconocer distintas unidades textuales y las palabras claves que las identifican. Las unidades pueden ser: enumerativas, descriptivas, comparativas, de causa y efecto, argumentativas o de problema-solución.

5. PRINCIPIOS DE LA ENSEÑANZA DE LA COMPRENSIÓN LECTORA

La enseñanza de la comprensión lectora debe desarrollarse considerando ciertos principios que se enuncian a continuación:

- 1) Toda lectura es comprensiva. Dado que muchos manuales sitúan a la lectura comprensiva como una forma más entre otras lecturas, habrá que entender el proceso de la lectura únicamente desde el punto de vista de la comprensión.

La lectura oral, por ejemplo, aunque se utiliza en la enseñanza como medio para diagnosticar problemas de lectura: entonación, fluidez, dicción, etc., no debe darse independiente de la comprensión.

- 2) Las estrategias de comprensión de lectura se enseñan integradamente y no como procesos aislados. Su enseñanza se facilita desarrollando en los alumnos las habilidades relativas a la comprensión literal, inferencial, interpretativa, crítica y valorativa como procesos integrados.

- 3) Todo proceso de enseñanza de la lectura debe comenzar por hacer comprender los propósitos de la lectura. El propósito que un individuo tiene al leer un texto influye directamente en su forma de comprender lo leído y determina aquello a lo que esa persona habrá de atender, siendo *la atención selectiva y no total*. Por tanto, *para que la lectura cobre significatividad*, la función del facilitador del proceso –profesor o profesora–, previo a la comprensión, será la de abrir expectativas acerca de la lectura.
- 4) La enseñanza de la comprensión de lectura se hace considerando la experiencia y los conocimientos previos de los lectores. El proceso de comprensión debería comenzar por la sensibilización hacia el tema de la lectura. La teoría de los “esquemas” y el conocimiento previo han contribuido a afianzar el principio de que la experiencia influye en la capacidad de comprensión.
- 5) La comprensión de lectura es un proceso asociado a la enseñanza del lenguaje. Se enseña conjuntamente con las estructuras gramaticales de la lengua, con el léxico, la expresividad, la puntuación y con la cohesión y coherencia textual. Esto es, en relación con el conjunto de disciplinas que conforman el objeto de estudio de la asignatura de lenguaje.

CONCLUSIONES

Si la comprensión de lectura es el proceso de elaborar significados en la interacción con el texto, todas las actividades y estrategias son válidas para desarrollar el proceso de comprensión. Será el docente quien, en última instancia, determine la conveniencia de seleccionar determinados textos y estrategias para desarrollar la comprensión lectora de acuerdo con el ambiente escolar y las características psico-biológicas de sus alumnos, sin sentirse obligado a aceptar las que presenten los manuales escolares. Mendoza Fillola afirma: *“Cada texto nos ofrece particulares estímulos textuales y cada uno de nosotros, como lectores, somos los responsables de hacer que el texto cobre vida porque somos los agentes de su actualización”* (Mendoza Fillola, 1998). La escuela, pues, tiene como tarea la de introducir y desarrollar las técnicas de comentario y análisis de texto, pero con el objetivo final de que el alumno incorpore este aprendizaje a sus hábitos de lectura y comprensión.

En concordancia con Mendoza Fillola, en el proceso de comprensión de lectura la actividad del lector consiste en completar lo que el texto no dice, en interrogar al texto, en formular preguntas, en confirmar o modificar sus expectativas e hipótesis y todo esto se expresa en las capacidades de interpretar, deducir y extrapolar la información de un texto. La estética de la recepción nos brinda otro ejemplo de esta necesaria y valiosa interactividad, no sólo porque promueve como actividad central para comprender la literatura el papel del lector y de la lectura, sino porque entiende como literatura precisamente la posibilidad de estas interacciones y convergencias entre texto y lector. El texto se entiende así como el depósito de claves que se le ofrecen al lector para su juego interpretativo.

Finalmente, para los propósitos de la comprensión de lectura todas las estrategias descritas son válidas y será el docente quien deba decidir las estrategias que más convengan a las características de cada texto en concordancia con las características psico-biológicas de los alumnos, así como de sus intereses, motivaciones y capacidades.

BIBLIOGRAFÍA

- Alliende, F. y Condemarín, M.** (1997): *De la asignatura de castellano al área del lenguaje*. Santiago, Dolmen.
- Cairney, T.H.** (1990): *Enseñanza de la lectura comprensiva*. Madrid, Morata.
- Cassany, D.; Luna, M. et al.** (1998): **Enseñar lengua**. 4ª ed. Barcelona, Graó.
- Colomer, T. y Camps, A.** (1996): *Enseñar a leer, enseñar a comprender*. Madrid, Celeste/M.E.C.
- Cooper, J. David** (1986): *Cómo mejorar la comprensión lectora*. Madrid, Visor DIS, Gráficas Rógar.
- Lomas, C.; Osorio, A. y Tusón, A.** (1997): *Ciencias del lenguaje, competencia comunicativa y enseñanza de la lengua*. Barcelona/Buenos Aires, Paidós.
- Mendoza F., Antonio** (coord.) (1998): *Conceptos claves en didáctica de la lengua y literatura*. Barcelona, Editorial-Gráficas Signo.
- Morles, Armando** (1982): “El desarrollo de la capacidad para comprender la lectura” en *Revista Tecnología Educativa*, vol. IX, Nº 4. Santiago.
- Solé, I.** (1994): *Estrategias de lectura*. Barcelona, Grao.

OTRAS FUENTES

- Quintana, Hilda E.(2002): “La enseñanza de la comprensión lectora”.
http://www.espaciologopedico.com/articulos2.php?Id_articulo=498&pct=La%20ense%C3%B1anza%20de%20la%20comprensi%C3%B3n%20lectora.