

Dificultades de comprensión lectora: Origen, entrenamiento y evaluación.

© Jesús Alonso Tapia (Universidad Autónoma de Madrid)

Posiblemente la pregunta que active el interés del lector de estas páginas sea: ¿Qué puedo hacer para ayudar a mis alumnos a mejorar su capacidad de comprender lo que leen? ¿Qué entorno puedo crear? Porque es un hecho que, pese al esfuerzo y dedicación de los profesores, muchos alumnos experimentan dificultades de comprensión que obstaculizan su progreso escolar. Para poder responder a esta pregunta, sin embargo, es preciso conocer previamente los factores de que depende la comprensión o la ausencia de ella, pues las actividades que los profesores podemos desarrollar serán efectivas en tanto en cuanto actúen sobre los mismos. ¿De qué dependen, pues, las dificultades de comprensión? Y antes, ¿qué implica comprender un texto?

La motivación con que se lee condiciona la comprensión.

Probablemente todos coincidimos en reconocer la lectura como una actividad que se sitúa dentro de un proceso comunicativo –alguien trata de decirnos algo acerca de algo o alguien con un propósito–, actividad cuyo objetivo en el lector experto es comprender el contenido del texto, esto es, saber de qué habla el autor, qué nos dice de aquello de que nos habla y con qué intención o propósito lo dice. Es, pues, una actividad motivada, orientada a una meta, meta que no implica necesariamente el interés por aquello que se lee. Así, podemos leer para entender lo que leemos, para obtener información para resolver un problema, para pasarlo bien con la historia que cuenta el texto, pero también para aprobar un examen, etc. Tomar conciencia de este hecho es importante porque las metas que perseguimos influyen en cómo leemos, lo que hace que la motivación con que leemos sea responsable de muchas de las diferencias individuales que aparecen a lo largo del proceso de comprensión.

¿De qué depende, pues, la motivación con que leemos? Por un lado, de las *creencias que los lectores tienen respecto al objetivo que deben conseguir al leer*. Por ejemplo, sujetos incluso de 11 años con problemas de comprensión consideraban que lo importante al leer es leer sin equivocarse. Obviamente, cuando un sujeto cree que lo importante es pronunciar bien, apenas presta atención al resto de los procesos implicados en la comprensión de los textos, con lo que la comprensión sufre y, de rebote, como el sujeto no experimenta ninguna satisfacción intrínseca al proceso de lectura, termina perdiendo interés. Sin embargo, a menudo se insiste excesivamente en casa y en la escuela en la pronunciación y entonación correctas a expensas de una mayor insistencia en otros procesos de comprensión que se inhiben explícitamente, como cuando los niños interrumpen la lectura para hablar de algo que les llama la atención y, en lugar de aprovechar para elaborar con ellos la representación de lo que leen se insiste en que sigan leyendo y pronunciando bien.

También influyen en la motivación con que se lee las *creencias respecto a lo que implica comprender*. Para muchos sujetos –a veces también para los responsables de enseñar a leer– la comprensión se consigue cuando se entiende el vocabulario, se identifica el tema –de qué habla el autor– y se va consiguiendo una coherencia local –se entiende cada oración–, aunque no se consiga una representación integrada de las ideas del conjunto del texto ni de la situación a que hacen referencia. Esta creencia lleva a conformarse con una *comprensión superficial* suficiente, tal vez, para recordar el texto, pero no una *comprensión profunda*, comprensión que implicaría, además de identificar el tema y comprender las proposiciones por separado, ser capaz de resumir el significado central del texto y construir un modelo mental de la situación a que hace referencia. Que existan sujetos con esta creencia se debe en buena medida a que, a menudo, el contexto en que deben leer no demanda una comprensión

profunda. Por ejemplo, si para responder adecuadamente a las tareas de evaluación basta con recuerdo más o menos literalmente el contenido de los textos, situación muy frecuente, los alumnos no van a leerlos tratando de comprenderlos en profundidad.

Finalmente, el grado de implicación del sujeto en la comprensión del texto no depende sólo de que quiera comprender, sino de que pueda, algo que depende de lo que ocurre durante el proceso de comprensión, lo que nos lleva al segundo pilar en que se apoya la comprensión, los procesos o actividades que se realizan a lo largo de la lectura de los cuales depende que la comprensión se logre o no. ¿De qué procesos se trata?

Las diferencias en los procesos implicados en la lectura condicionan la comprensión.

a) *Identificación de los patrones gráficos.*- Obviamente, en primer lugar, del proceso de *identificación de los patrones gráficos* que constituyen las letras, patrones que, tras ser agrupados en grafemas y ser asociados a los correspondientes fonemas, posibilitan reconocer inmediatamente después el significado de las palabras. Sin embargo, el grado en que la enseñanza ha posibilitado el aprendizaje de los rasgos definitorios de las letras y el grado de familiarización con los mismos a través de la práctica hace que se deba prestar más o menos atención a este proceso, lo que influye en el grado en que se puede prestar atención al significado de lo que lee.

b) *Identificación del significado de las palabras.*- La identificación de los patrones gráficos es necesaria para acceder al significado de las palabras, pero no es suficiente. Es necesario que el sujeto posea un código que le permita interpretar lo que lee. En relación con este punto se tiende a pensar que el lector tiene una especie de “diccionario mental” que le permite descifrar el significado de las palabras, y que uno de los factores que determina las diferencias en la comprensión es la amplitud del mismo –la *cantidad de vocabulario* que conoce el sujeto- y la rapidez con que se accede a él, algo que dependería de la *familiaridad con el tema de lectura* y con los términos relacionados con el mismo. Pero no es necesariamente cierto. Al menos no del modo parece.

El *contexto* en el que van apareciendo las palabras también influye en el reconocimiento del significado. Se puede acceder al significado a partir de la porción inicial de las palabras, acceso que se ve facilitado por el hecho de que la nueva información va recibiendo en el contexto de lo que se ha leído y de la representación previa que uno se ha ido formando, contexto y representación que restringen los significados posibles de los nuevos términos según van apareciendo en la lectura. Además, el contexto no sólo posibilita una mayor rapidez en el reconocimiento del significado de las palabras conocidas, sino que a menudo permite inferir el significado de palabras que se desconocen. Eso sí, en la medida en que el lector sea un aprendiz que prácticamente sólo tiene presente la palabra inmediatamente anterior o que esté prestando sólo una atención superficial al significado de lo que lee, es poco probable que pueda usar información anterior proporcionada por el texto para deducir el significado de nuevos términos cuando no se conocen. El uso del contexto, que puede ser automático en el lector experto pero que a menudo es estratégico –el sujeto detecta que no entiende y aplica estrategias para corregir el fallo de comprensión-, constituye uno de los factores que influye en las diferencias individuales en la capacidad de comprensión lectora. Resumiendo, la facilidad y precisión en el reconocimiento del vocabulario depende de cuatro factores, la cantidad de vocabulario que el sujeto conoce, la familiaridad con el tema de lectura, el contexto semántico y sintáctico, y el uso estratégico del mismo. Se trata de factores sobre los que es posible incidir desde el entorno, por lo que es preciso prestarles atención explícitamente a la hora del diseño de textos o de la instrucción si se desea mejorar la comprensión. No es suficiente con indicar a los alumnos que usen el diccionario. Es preciso prestar atención al uso sistemático del contexto tanto porque facilita la rapidez en la

comprensión como porque puede ser utilizado estratégicamente para deducir el significado de los términos que no se conocen.

c) *Comprensión e integración de las proposiciones.*- Comprender el léxico de un texto no es suficiente para entenderlo, como todos sabemos. Es preciso *entender e integrar el significado de las distintas proposiciones* que lo forman. Según Kintsch, uno de los principales expertos en comprensión lectora, el lector va construyendo el significado en *ciclos* o partes, cada uno de los cuales corresponde normalmente a una frase aunque, dependiendo de los conocimientos del sujeto, el ciclo puede ser más amplio, y va conectando e integrando la representación que construye en cada ciclo con las que ha construido anteriormente. En cada ciclo el sujeto construye distintos tipos de ideas y realiza distintas inferencias que son las que posibilitan el grado de comprensión que alcanza –ideas básicas a que hacen referencia las frases de modo directo, inferencias que suponen activar ideas asociadas al contenido del texto procedentes del conocimiento previo, inferencias puente que conectan las distintas ideas básicas, e inferencias síntesis, que resumen el ciclo-. Consideremos el ejemplo siguiente:

LA FIRMA DE MARÍA ANTONIETA

María Antonieta contempla con indecible terror la pluma que le tiende una mano deferente.

Mientras se trataba de desfilas, de saludar y bajar escaleras con gracia, todo marchaba a las mil maravillas y todo el mundo admiraba la facilidad y la seguridad con que cumplía su papel. Pero ante esa hoja blanca se turba y pierde su aplomo.

Recuerda de pronto los días de Viena, en la sala de estudio, inclinada sobre su eterno martirio: las tareas de caligrafía. Pero allí, el maestro indulgente le ayudaba, a veces, trazando previamente con lápiz los caracteres que ella no tenía a continuación más que cubrir con tinta.

Aquí no es posible eso. Tiene que escribir con su propia mano en un espacio virgen toda esa serie interminable de letras que forman sus cuatro nombres y, lo que le resulta particularmente más complicado, hacer las letras al mismo nivel.

Empuña temblorosa su herramienta, que no parece querer obedecerle. Su primer nombre "Marie", surge sin incidente. Pero al llegar al segundo la mano desfalleciente le hace romper el equilibrio de la línea iniciada.

La catástrofe viene en el tercero. Desde la primera letra, la pluma se engancha en el papel y surge una espesa mancha de tinta que cubre la parte superior de la mayúscula inicial. Termina por fin como Dios le da a entender su firma de escolar desaplicado, que desentona entre las once firmas principescas, impecables todas ellas, que cubren el acta.

Al leer la primera frase, el lector reconoce unas ideas básicas –María Antonieta contempla una pluma, no está sola, alguien le ofrece la pluma, se la ofrece con la mano, ese alguien es cortés, ella experimenta terror-. Estas ideas pueden activar otras asociadas a las mismas en la mente del sujeto –María Antonieta es una mujer, es una princesa, murió en la guillotina, las plumas se usan para escribir, ¿qué o quien le causa terror?-. La activación de estas ideas no es automática ni depende de los conocimientos del sujeto, sino del propósito de lectura orientado eventualmente por las instrucciones u objetivos que se proporcionan al lector. Propósito, instrucciones y objetivos son factores que influyen así en el proceso lector y en la comprensión resultante. Además, Con independencia del mayor o menor número de ideas que el sujeto asocie a las proposiciones del texto, es imprescindible que en la medida en que en cada ciclo de procesamiento haya distintas oraciones, el lector vaya conectando éstas entre sí, realizando inferencias que constituyan el puente o nexo entre unas y otras, asegurando así la *coherencia local* de la representación que va construyendo el sujeto. A través de ellas el sujeto conecta la información nueva con la ya dada.. Algunas de estas inferencias, como las que implican la solución de los problemas planteados por la aparición de pronombres y anáforas, son generalmente automáticas aunque no siempre. Por ejemplo, en la frase “*María Antonieta contempla con indecible terror la pluma que le tiende una mano deferente*”, el sujeto tiene que inferir a quién se refieren los términos “que” y “le”. En este caso la dificultad no es grande, porque sólo hay un referente posible, por lo que las inferencias serían probablemente automáticas, pero no ocurre así en otros casos. De hecho, el grado en que se realizan o no realizan las inferencias señaladas es una fuente importante de diferencias individuales en la capacidad de comprensión, y puede mejorarse mediante entrenamiento.

Finalmente, la red de ideas que el sujeto va formando en cada ciclo debe integrarse en un conjunto coherente de proposiciones relacionadas, en una inferencia síntesis. Así, tras leer la primera frase del texto de María Antonieta un lector podría formar las siguientes ideas resumen: “*María Antonieta recibe una pluma*”, o bien, “*María Antonieta se asusta al recibir una pluma*”.

Cuando el sujeto continúa su lectura, comienza un nuevo ciclo y el proceso se repite. En este caso, sin embargo, el sujeto debe incorporar las nuevas ideas a la proposición o idea síntesis formada en el ciclo anterior. Esta relación se realiza en la medida en que el lector se apoya en la parte temática de los enunciados –la parte común dada o conocida- que define el tema y, cuando no hay elementos que se repiten y que permiten establecer esta conexión, en la medida en que hace inferencias a partir de sus conocimientos previos, cuando dispone de ellos. Cuando los lectores no se apoyan en la progresión temática y establecen la coherencia lineal, la comprensión sufre. Por ejemplo, consideremos los primeros párrafos del texto de María Antonieta y supongamos que, tras el primero, el sujeto ha formado la idea: “*María Antonieta se asusta al recibir una pluma*”. Al leer en el segundo párrafo, las ideas también se refieren a María Antonieta –predican algo de ella-. Sin embargo, no hay ningún término que permita una conexión directa con la idea formada en el primer ciclo, por lo que se requiere la realización de alguna inferencia que permita establecer la conexión. En este caso, la aparición del término “hoja blanca” puede conectar con el esquema de “escritura” asociado a los términos “firma” y “pluma” leídos con anterioridad, lo que facilita la integración de las ideas contenidas en el nuevo ciclo, al final del cual el lector podría crear la siguiente idea síntesis: “*María Antonieta se asusta porque tiene que escribir*”. La progresión temática se detecta en la medida en que se activa el esquema de escritura y se realizan las inferencias señaladas.

Sin embargo, los lectores no expertos a menudo no proceden como señala Kintsch al integrar las ideas que sintetizan lo leído en cada ciclo. Este hecho puede deberse bien al propósito con el que afrontan la lectura, o bien a que reconocer la progresión temática requiere una notable actividad inferencial, especialmente cuando la ausencia de elementos repetidos y la existencia de presuposiciones implícitas dificulta la realización automática de las conexiones necesarias entre las ideas. Esta actividad requiere a su vez conocimientos previos de los que no siempre se dispone. Por ejemplo, si un sujeto no hubiese tenido el esquema de “escritura”, no habría podido integrar la información de los dos párrafos del texto de María Antonieta. No obstante, es posible entrenar explícitamente a los sujetos en el reconocimiento del tema y su progresión y en la realización de inferencias.

d) *Construcción del significado global.*- A medida que un texto se alarga, el lector debe ir aplicando los procesos anteriormente descritos en sucesivos ciclos para llegar a la representación del significado global del texto, representación que debe integrar de modo coherente el conjunto de ideas contenidas en el mismo. En los lectores expertos y familiarizados con el tema de lectura, lo normal es que la integración se produzca casi de modo automático. Sin embargo, cuando no se está familiarizado con aquél, el lector debe aplicar distintas estrategias o reglas para ir simplificando la información, estrategias cuya aplicación depende tanto de la familiaridad con el contenido del texto como del conocimiento de la estructura textual –el modo en que el autor organiza las ideas (narración, descripción, argumentación, etc.)-, estructura que permite identificar qué es lo que el autor considera como más importante (por ejemplo, en un texto de estructura argumentativa, la conclusión, etc.). Los alumnos tienen especial dificultad para comprender e integrar este tipo de estructuras. Lo normal es que los alumnos desconozcan las estructuras de los textos expositivos cuando tienen que enfrentarse a ellos por primera vez, y que poco a poco vayan descubriendo regularidades en la forma organizativa hasta poder utilizar este conocimiento para construir el significado global del texto. No obstante,

muchos lectores no llegan adquirir por sí solos este conocimiento que requiere un cierto nivel de abstracción, lo que constituye otra fuente de dificultades para la comprensión, si bien puede enseñarse de modo explícito.

d) *Construcción de un modelo de la situación.*- La comprensión de un texto no se agota con la construcción de un modelo proposicional, esto es, de una idea-síntesis expresable en términos verbales-abstractos. Por el contrario, las personas normalmente ubicamos el significado verbal en el contexto de nuestra experiencia, que es concreta, espacio temporal, visualizable y a menudo cargada de connotaciones emocionales. Al hacerlo construimos lo que se ha denominado *modelo mental* o, más frecuentemente, *modelo de la situación* a la que hace referencia el texto. Sin este modelo no es adecuado, el lector no comprende realmente el texto, aun cuando haya sido capaz de resumirlo. Por ejemplo, tras leer el texto de María Antonieta, un lector puede haber concluido que “era una mujer a la que no le gustaba escribir y que echó un borrón al firmar”, lo que es básicamente correcto. Otro, sin embargo, puede haber concluido, además, que “Se puso nerviosa y lo pasó mal al tener que firmar ante otras personas porque no sabía escribir”, y comentar “A mí me pasaría lo mismo”. Aunque estos ejemplos sean circunstanciales, las diferencias ponen de manifiesto que los lectores están pensando en cosas distintas, uno en el hecho objetivo y otro, además, en la experiencia subjetiva. No podemos decir, pues, que hayan comprendido el texto del mismo modo. A estas diferencias contribuyen tanto los conocimientos previos de los sujetos, conocimientos activados por los términos que aparecen en el texto a los que pueden prestar más o menos atención. . Por ejemplo, el uso de las expresiones *terror*, *martirio*, *temblorosa*, *desfalleciente* y *catástrofe* y *escolar desaplicado* junto al hecho descrito, en la medida en que el sujeto presta atención a las mismas, contribuye a activar experiencias emocionales que dan lugar a un tipo de comprensión diferente a la que se tiene cuando no se comprenden bien o no se las tiene suficientemente en cuenta.

e) *Identificación de la intención comunicativa.*- Comprender un texto implica no sólo sintetizar las ideas que el autor comunica y representarse adecuadamente la situación de que habla el texto, sino también a *identificar la intención con que el autor dice lo que dice*. Esta identificación es importante en la medida en que los textos no se escriben porque sí, sino con una intención comunicativa, y en que comprenderlos en profundidad implica ser capaz de identificar y valorar la intención con que han sido escritos. Sin embargo, no todos los sujetos identifican con la misma facilidad la intención de los autores. Conseguirlo requiere comprender previamente qué es lo que el autor en síntesis quiere comunicar. Pero, además, es preciso contar con otro tipo de conocimientos cuya carencia constituye otro factor que dificulta la comprensión. Entre estos están, por un lado, los relativos al tipo de documento en el que aparece el texto. No es lo mismo la descripción del paisaje de un país en un libro de Geografía que en un prospecto de propaganda turística, donde caben que, debido a la intención comercial, se exageren ciertos datos. Por otro lado están los conocimientos sobre los recursos retóricos que un autor puede utilizar para comunicar sus intenciones, como es el uso de repeticiones, exageraciones y contradicciones entre lo que parece afirmar y los elementos que presenta para apoyarlo, recursos mediante los que se ironiza y se quiere comunicar lo contrario de lo que se dice. Obviamente, estos conocimientos a menudo no se adquieren sin enseñanza explícita y su carencia constituye otro factor que dificulta la comprensión.

Hasta aquí hemos descrito los factores que determinan las diferencias individuales en las distintas fases del proceso de comprensión. Conociéndolos es posible saber qué buscar a la hora de identificar las dificultades de los alumnos y decidir qué hacer para optimizar el entrenamiento de la comprensión lectora.

Entrenamiento de la comprensión lectora.

A la luz de lo expuesto en la presentación anterior (¿De qué dependen las dificultades en la comprensión lectora?) es posible deducir algunos criterios que deben guiar la enseñanza de la lectura de cualquier tipo de textos. Estos criterios tienen que ver con cuatro facetas del proceso de enseñanza:

- a) El entorno a crear antes de la lectura de un texto para dar significado a esta actividad.
- b) El tipo de objetivos a conseguir con la enseñanza de la lectura.
- c) Las estrategias docentes que permiten conseguir esos objetivos teniendo en cuenta el modo en que aprendemos
- d) Los apoyos que cabe proporcionar a la hora de presentar los textos que van a utilizarse para la lectura, textos dentro de los que incluimos no sólo los específicamente diseñados para su uso en la enseñanza de la lectura, sino cualquier texto escolar.

Criterios para la creación del entorno de lectura.

Establecimiento de metas y propósitos de lectura.- Desde nuestro punto de vista, el primer criterio pedagógico a tener en cuenta si queremos mejorar la capacidad de lectura comprensiva es que su enseñanza debe realizarse desde el comienzo *orientada a la comprensión* y no sólo a la adquisición de la capacidad de decodificación. Si, como suele ser frecuente, se insiste sólo en la corrección y en la velocidad lectoras, los alumnos se acostumbran a leer para algo que para la mayoría no tiene mucho significado, lo que desmotiva todo esfuerzo de pensar y elaborar el contenido del que están leyendo. Ahora bien, *¿qué estrategias pueden utilizarse con este objetivo?*

Cuando lo que se pretende es facilitar la comprensión de un texto específico que se va a leer en clase, es importante crear un *propósito de lectura*, para lo que hay varias estrategias que permiten que los alumnos afronten la lectura con un propósito adecuado: a) indicar el propósito directamente, b) formular preguntas que orienten la atención indirectamente hacia el objetivo deseado y c) en los casos en que el texto va precedido por indicaciones que especifican los objetivos a conseguir, mostrar la importancia de utilizar los objetivos señalados en el texto. Aunque estas estrategias son fáciles de aplicar, no siempre se utilizan correctamente pues a veces se su uso no orienta la atención de los alumnos de modo que puedan identificar lo que constituye el centro del mensaje que el autor pretende comunicar.

Sin embargo, lo que realmente interesa es que los alumnos afronten con un propósito claro la lectura de cualquier tipo de texto no sólo cuando van a leer en clase, sino cuando van a hacerlo solos. Para ello, por un lado es preciso que estén convencidos de la utilidad de clarificar el propósito de lectura, algo que puede conseguirse haciendo que comparen lo que recuerdan tras leer el texto sin un propósito definido y después de haberlo leído con un propósito adecuado. Y, por otro lado, es preciso que sepan cómo hacerlo, algo que puede facilitarse si el profesor actúa como modelo, pensando en voz alta cuando establece el propósito de lectura.

Activación de los conocimientos previos: Importancia de trabajar la comprensión desde las distintas áreas curriculares.- Ya hemos señalado que una segunda característica del proceso de comprensión es que la representación del contenido del texto que construye el sujeto depende de que la lectura del mismo evoque en él ciertos conocimientos que el autor ha dado por supuestos y sin los cuales su mensaje no será comprendido adecuadamente. Este hecho tiene dos implicaciones pedagógicas importantes. Por un lado, facilita la comprensión el hecho de activar los conocimientos que el sujeto tiene sobre el tema del texto, al tiempo que se establece el propósito de lectura. Con este fin, autores y editores de libros de texto utilizan títulos, introducciones, resúmenes previos, diagramas, fotografías y otros recursos que, examinados antes de la lectura de un texto, permiten evocar los conocimientos que el lector posee sobre el tema y despertar en él los interrogantes adecuados para facilitar la comprensión.

Es frecuente, sin embargo, que muchos alumnos comiencen a leer el texto sin leer los títulos o las introducciones y que no utilicen la información contenida en diagramas y fotografías porque piensan que no son importantes para la comprensión. En consecuencia, parece necesario conseguir, por un lado, que los alumnos caigan en la cuenta de la importancia de utilizar esos elementos del texto siempre que estén presentes para activar sus conocimientos antes de la lectura y facilitar con ello la comprensión. Y, por otro, que sepan cómo hacerlo, lo que puede enseñarse de varios modos: a) mediante cuestiones que, a partir de los elementos mencionados, hagan que los alumnos evoquen los conocimientos adecuados y se planteen las cuestiones pertinentes; b) actuando el propio profesor como modelo, ilustrando mediante la técnica de pensamiento en voz alta el uso de tales recursos y su valor potencial en relación con los objetivos de aprendizaje; y c) desde el diseño de los textos escolares en la medida en que se títulos, imágenes y cuestiones previas orienten la atención no hacia cualquier tipo de conocimientos previos, sino hacia aquellos realmente relevantes para la comprensión del texto.

La segunda implicación pedagógica es que la enseñanza de la lectura no se agota en las actividades que se realizan en Primaria ni, durante la enseñanza secundaria, en el área de Lengua de Lengua. Puesto que los conocimientos necesarios se van construyendo a medida que se trabajan las distintas actividades curriculares, la enseñanza de la lectura debe continuar de modo explícito al tiempo que se trabajan los contenidos propios de éstas áreas, algo que acertadamente señala nuestro actual diseño curricular.

Objetivos a conseguir y estrategias de enseñanza a utilizar “durante” la lectura.

Si la lectura está orientada a la comprensión, a la hora de establecer los objetivos del entrenamiento lector y de valorar la adecuación de las estrategias a utilizar será preciso tener en cuenta las distintas fuentes de diferencias individuales que actúan durante el proceso lector que hemos señalado en la presentación anterior.

Hemos visto que una primera fuente de diferencias individuales que afecta a todo el proceso lector es que nuestra memoria de trabajo es limitada: solo podemos prestar atención a una parte de las actividades a realizar. Sin embargo, también hemos visto que la familiaridad con las letras, vocabulario y tema de los textos mejora la lectura y la comprensión. Esto significa que, aunque nuestra capacidad de procesar información sea limitada, es posible mejorar su gestión la con la práctica y los conocimientos. En consecuencia, un principio que parece obvio es que para mejorar la lectura y la comprensión es preciso practicar. Pero ¿practicar qué? ¿Y con qué apoyos?

Trabajo en los primeros niveles.- Fundamentalmente es preciso ayudar a los lectores, utilizando textos de estructuras sencillas –narrativos o descriptivos- en la comprensión e integración de las frases, identificando las proposiciones o ideas simples que las forman, enseñándoles a mantener la referencia textual mediante inferencias puente, enseñándoles a ajustar su ritmo de lectura de modo que puedan evocar lo que saben y, sobre todo, enseñándoles a sintetizar el significado básico de cada ciclo lector y, al mismo tiempo, en la integración del texto. Con este fin, teniendo en cuenta la edad y nivel de comprensión de los alumnos, los profesores, tras planificar con los alumnos lo que se va a hacer y el objetivo a conseguir, pueden utilizar la estrategia “eco de lectura-síntesis-anticipación-evaluación” tras activarlos conocimientos previos, crear una motivación para la lectura y señalar el plan de trabajo. Como mostraremos, esta estrategia requiere que el profesor se sitúe en el nivel de competencia del alumno y, tras modelar el proceso a seguir, ir cediendo progresivamente el control hasta que el alumno ha interiorizado el proceso y es capaz de realizarlo de manera autónoma. Durante este proceso, dependiendo de las dificultades que manifiesten los alumnos a lo largo de sus intervenciones –desconocimiento del significado de alguna palabra, dificultades para establecer la referencia textual, dificultades para integrar la información de distintas oraciones por desconocimiento

del significado de las partículas conectivas o de las implicaciones de los tiempos verbales, etc., es posible enseñarles a utilizar las estrategias adecuadas –uso del contexto, relectura y razonamiento hasta encontrar el referente adecuado, etc.

Trabajo con textos expositivos.- Una gran parte de las dificultades de comprensión que experimentan los alumnos se deben a que cuando leen un texto, especialmente si es un texto expositivo, no son capaces de identificar la progresión y estructura textual o el significado que confiere al texto el uso de distintos recursos retóricos. En consecuencia, es necesario ayudar a los alumnos a tomar conciencia de cómo progresa y se estructura el texto, de la diferente importancia que tienen las distintas ideas en función del modo en que han sido estructuradas, así como de la relación del texto con el contexto en el que se produce la comunicación, contexto que hace plausible que el texto se haya producido con una determinada intención y no con otra.

Por ejemplo, consideremos el siguiente texto.

A fines del siglo XIX, la economía de España estaba retrasada respecto a la de países como Inglaterra, Francia o Alemania, que eran naciones ricas. Era un país con una industrialización casi estancada, carente de productos básicos y de fuentes de energía, mientras que la producción de hierro y la fabricación de ferrocarriles en Europa avanzaba. La retribución del trabajo era más baja que en la agricultura, aunque superior a la ofrecida en esta. Su agricultura estaba muy poco mecanizada y los rendimientos eran bajos. El comercio estaba escasamente desarrollado. Además, presentaba una característica particular: mientras que las importaciones (materias primas, combustibles, medios de producción) eran imprescindibles, las exportaciones (sobre todo de productos alimenticios) no eran fundamentales para los países compradores.

Un alumno no entendería un texto como éste si no cayese en la cuenta de que es más que una suma de frases ya que: a) tiene un tema –la diferencia de España con algunos países europeos; b) el tema progresa de lo general a lo particular exponiendo sucesivos contrastes; c) dado que se organiza en una estructura de contraste, la idea principal es aquella que resume el conjunto de contrastes recogidos, estando el resto de las ideas subordinadas a aquella; d) dado que los contrastes meramente se describen y no se tratan, por ejemplo, como problemas a resolver o como fenómenos cuyos responsables hay que denunciar, la intención del autor -al menos la que se puede deducir de lo explícito- es sólo informar.

A fin de que los alumnos puedan llegar a comprender un texto, lo importante no es sólo que conozcan "en teoría" las características de las diferentes estructuras textuales y su función comunicativa así como el significado que confieren a los textos los distintos recursos retóricos. Es preciso fundamentalmente que se acostumbren a usar ese conocimiento mientras leen. Conseguir esto requiere, en la mayoría de los casos, que los alumnos reciban un entrenamiento específico que debe orientarse a facilitar la toma de conciencia de las características de las distintas formas de organización textual; de los elementos sintácticos y semánticos que permiten su identificación -conectivas, tiempos, etc.-; de los elementos que, en función de la forma de progresión del texto de acuerdo con las distintas estructuras, constituyen la información más importante que el autor quiere comunicar, así como a facilitar el uso habitual y automático de los conocimientos aludidos.

Para conseguir el objetivo mencionado pueden utilizarse de forma combinada distintas estrategias. En primer lugar, pueden utilizarse las tareas de composición de textos con distintos propósitos para mostrar cómo éstos cambian la forma de organizar el texto. La composición no se utilizaría en este caso como método para enseñar a expresarse sino como método para facilitar la observación de cómo cambia la organización de las ideas en el texto en función del propósito. Por ejemplo, se puede pedir a los alumnos primero que describan algo -un objeto, un animal, su casa, etc.- y mostrarles que para ello señalamos sus propiedades utilizando adjetivos, descripciones funcionales, etc.. Después se les pide, por ejemplo, que comparen este objeto con otro, y mostrarles como se utilizan expresiones que antes no aparecían -semejante, diferente, por el contrario, distinto, etc.-.

Este tipo de tarea puede servir de base para utilizar el segundo tipo de estrategia consistente en la enseñanza mediante instrucción directa -explicación seguida de ilustración- de las características de las distintas estructuras textuales, a menudo con el apoyo de la construcción de representación gráfica de las relaciones entre las ideas, estrategias cuya efectividad ha sido puesta de manifiesta en distintos trabajos. En la presentación mostraremos el uso de esta estrategia.

Apoyos a la lectura basados en el texto.

Aunque el objetivo de la enseñanza de la lectura y comprensión de textos es facilitar la adquisición por parte de los alumnos de los conocimientos y estrategias que les hagan capaces de afrontar la lectura de cualquier texto, las características de éstos pueden facilitar o dificultar la comprensión incluso en el caso de lectores expertos. Este hecho plantea la siguiente cuestión: Teniendo presentes las características del proceso lector, ¿qué tipo de características de los textos constituyen ayudas facilitadoras de la comprensión? Conocer la respuesta a esta pregunta es importante porque, aunque no seamos escritores o editores, sí elegimos qué libros utilizar con nuestros alumnos, decisión en la que es preciso tener en cuenta las siguientes consideraciones.

La investigación se ha centrado en características que actúan de modo análogo a los profesores y que son suficientemente conocidas por los que editan los libros de texto, aunque no siempre correctamente utilizadas. Por un lado están las que sirven para *motivar y crear el entorno de lectura, guiando la atención del sujeto*. Entre estas se encuentran fundamentalmente la presentación de información en forma de texto, gráfico, diagrama, ilustración, etc.- que permita activar los conocimientos previos, unida al planteamiento de interrogantes en relación con los mismos encaminados a despertar la curiosidad y a motivar a la lectura, así como la especificación concreta de los objetivos de lectura. Estos apoyos no sólo mejoran la comprensión, sino también el aprendizaje.

Por otro lado, están las *ayudas directas a la comprensión durante la lectura*. El objetivo fundamental de estas ayudas debe ser, de acuerdo con la naturaleza del proceso lector, facilitar la comprensión de las ideas, permitir la conexión entre las mismas y facilitar la creación de un modelo situacional adecuado. ¿Qué ayudas ofrecen los textos con este fin?

En primer lugar, en la medida en que los textos buscan que los sujetos construyan modelos adecuados de la situación a la que los textos hacen referencia, lo que implica elaborar la información del texto relacionándola con conocimientos previos, parece especialmente útil es el uso de *organizadores previos*, o lo que es igual, una descripción concreta del modelo o teoría que de modo más abstracto va a ser descrito en el texto.

En segundo lugar, para facilitar la comprensión de las ideas es útil, especialmente si el material a aprender es nuevo, proporcionar referentes o ejemplos que ilustren los conceptos o procedimientos a que el texto hace referencia. Los textos escolares suelen incluir *gráficos, ilustraciones, etc.*, Sin embargo, el hecho de que a veces el propio texto no remita a los mismos en el momento en que la información que proporcionan sería útil para facilitar la comprensión hace que no resulten ayudas útiles.

En tercer lugar, se busca que los textos estén bien organizados. Este hecho, sin embargo, si bien mejora el recuerdo, no parece facilitar la comprensión, medida negativamente a partir del número de elaboraciones erróneas que realizan los lectores. Parece que es preciso algo más que un texto bien organizado para conseguir la comprensión y el aprendizaje que se refleja en el modo en que los sujetos elaboran el texto.

En cuarto lugar, sin embargo, parece que el *uso de señalizadores internos* –títulos, etc. que facilitan el establecimiento de conexiones entre diferentes partes del texto, mejora no sólo el recuerdo, sino la comprensión medida mediante pruebas de transferencia de lo aprendido a situaciones.

Control de factores externos al proceso: papel del modo de evaluación del aprendizaje.

A menudo ni los textos ni las actuaciones de los profesores son suficientes para estimular el hábito de la lectura frecuente y comprensiva. Y es que a todos los factores expuestos hay que añadir otro más. Mientras están en la escuela, los alumnos leen en un contexto en el que fundamentalmente se les va a evaluar. Si el contexto evaluador estimula aprendizajes memorísticos y que requieren poca elaboración, difícilmente van a leer buscando la comprensión profunda de los textos, como muestra el hecho de que ayudas como los mapas conceptuales incluidas en los textos con el propósito de facilitar la comprensión, se memorizan con vista a la evaluación. Nos adentramos así en un problema que afecta no sólo a los profesores, que deben plantear modos alternativos de evaluación, sino al diseño de materiales didácticos que posibiliten nuevas formas de trabajar y evaluar. Pero esto es tema para otro trabajo.

Evaluación de la comprensión lectora.

El las líneas anteriores hemos sugerido pautas para el entrenamiento de la comprensión lectora de aplicación general. Sin embargo, a lo largo del proceso de lectura los profesores debemos ajustar las ayudas que damos a los alumnos a sus necesidades, lo que requiere evaluar si comprenden o no y, en caso negativo, por qué. Dada la limitada extensión de este resumen, recogemos en el cuadro siguiente los principios que deben guiar la evaluación, tanto durante el proceso de entrenamiento de la comprensión en el marco de las estrategias sugeridas, como cuando se realiza de forma independiente con posterioridad al mismo. Dejamos para la presentación la ilustración del modo en que tales principios pueden traducirse en la práctica.

SI LA COMPRENSIÓN DEPENDE	SE DEBE(N) EXAMINAR
Del conocimiento previo	<ul style="list-style-type: none">• El conocimiento previo general• El conocimiento previo del vocabulario
Del propósito de lectura	<ul style="list-style-type: none">• Las ideas sobre el objetivo de la lectura
De la fluidez y precisión en la decodificación	<ul style="list-style-type: none">• La velocidad de lectura• Los errores de lectura
De la supervisión de la propia comprensión	<ul style="list-style-type: none">• La corrección espontánea de errores• La detección de ausencia de comprensión
De la capacidad de extraer el significado del vocabulario del contexto	<ul style="list-style-type: none">• Las estrategias de autorregulación específicas para tal propósito
De la comprensión de la progresión Temática	<ul style="list-style-type: none">• La identificación del tema del texto• La comprensión de la relación sujeto-predicado• El mantenimiento de la referencia• La comprensión de las conectivas• La comprensión de la temporalidad• La comprensión de la modalidad• La autorregulación de la comprensión proposicional e Inter.-proposicional.
Del reconocimiento de la organización textual	<ul style="list-style-type: none">• El valor atribuido a construir mapas semánticos• La representación de la organización textual• La identificación del tipo de estructura textual
Del reconocimiento de la distinta importancia de las ideas del texto	<ul style="list-style-type: none">• Las estrategias para identificar la idea principal• La identificación del argumento o la idea principal
Del reconocimiento de la intención del autor	<ul style="list-style-type: none">• La identificación del contexto documental• El conocimiento de los recursos comunicativos que expresan la intencionalidad• La representación de la intención del autor
De la adecuación del modelo mental	<ul style="list-style-type: none">• Las inferencias que reflejan tal modelo• La representación de la situación