

Enseñanza de la comprensión lectora

La enseñanza de la comprensión lectora sigue siendo una asignatura pendiente en la Educación Primaria, a tenor del bajo rendimiento lector que presentan estos alumnos. Por ello, pretendemos aportar un modelo de enseñanza para comprender lo que se lee, caracterizado por la reelaboración de los textos por parte del profesor, la participación activa del maestro y de los alumnos, y la aplicación de la retroalimentación como información permanente del alumno en el acto de leer.

1.- INTRODUCCIÓN

En múltiples ocasiones he lanzado a mis alumnos de segundo o tercero de carrera de Magisterio la siguiente pregunta: “¿Si tuvierais que enseñar a leer, cómo lo harías?”. Un silencio absoluto invade la sala.

Ante mi insistencia, alguno responde: “Pues... la *m* con la *a*, *ma*; la *m* con la *e*, *me*, y así sucesivamente”. Continúo con el interrogatorio: “¿Conocéis algún método?”. El silencio se hace mayor.

“Y... ¿si tuvierais que enseñar a los niños a comprender lo que leen, conocéis algún procedimiento?”. La sorpresa continúa, y alguien contesta: “Pues como lo hacen los libros de texto. Se les dice a los alumnos que lean y después que contesten a preguntas sobre lo leído con el libro delante”.

A propósito de la última cuestión, emito en voz alta la siguiente reflexión: “¿No será esta tarea más un ejercicio de memoria que de comprensión de lo leído?”. Y las caras de sorpresa continúan en aumento. “¿Creéis que contestando a preguntas sobre lo leído el alumno llegará a comprender lo que lee? ¿No pensáis que contestar a preguntas sobre lo leído, buscando la respuesta en el texto que permanece delante del alumno, no será más un ejercicio de atención que de comprensión? ¿Creéis que esta tarea de buscar y copiar es un procedi-

miento adecuado para que los alumnos lleguen a dominar la comprensión lectora?”.

Estas preguntas nos llevan a realizar en este artículo un breve análisis sobre la didáctica de la comprensión lectora, en el convencimiento de que durante estos últimos años estamos asistiendo a la caída de la didáctica en favor de un auge del currículum.



2.- JUSTIFICACIÓN

Basándonos en los datos estadísticos sobre el rendimiento lector que enunciamos a continuación, el fracaso escolar puede explicarse, en parte, por deficiencias en el dominio del lenguaje escrito, computándose que el 90% de las dificultades de aprendizaje está relacionado con las dificultades en la lectura (Aaron, 1995). Por referirnos a datos más cercanos, recogemos los de la provincia de Cáceres¹, en la que el 34% de los alumnos del tercer ciclo de Primaria no consigue los objetivos del área de Lengua; el 20%, los de Matemáticas, y 14%, los de Conocimiento del Medio.

Aunque bien es verdad que la intervención didáctica dirigida a mejorar las competencias lectoras toma una doble dimensión: intervención dirigida a enseñar la decodificación, como habilidad para descifrar o traducir símbolos escritos en sonidos (lo que se conoce generalmente como mecánica lectora), e intervención dirigida a enseñar la comprensión, como habilidad para construir el significado del texto por parte del lector, de acuerdo con sus conocimientos y experiencias.

La polémica sobre qué dimensión es más importante enseñar de las anteriormente citadas no tiene sentido, aunque la balanza de las investigaciones se inclina a favor de la habilidad de decodificación.

Nosotros, en este momento, vamos a trabajar sobre la comprensión, preocupados por el elevado número de alumnos de Educación Primaria y Secundaria que presentan problemas a la hora de llevar a cabo la tarea. Según datos del INCE² (1999), en una prueba realizada para comprobar el nivel de comprensión escrita de los alumnos de 12 años, se constató que sólo alcanzan el 65% de aciertos; porcentaje que disminuye a medida que el nivel exigible de comprensión es más alto. El grado de dificultad se graduó en tareas de comprensión literal, reorganización de la información, comprensión inferencial, lectura crítica y apreciación.

Por otra parte, nuestro trabajo tiene la intención de ofrecer al profesorado un material específico para trabajar con sus alumnos.

Situados en estos presupuestos, nos vemos obligados a repasar los tratados sobre la enseñanza de la comprensión lectora y citar, en un primer momento, a Carver (1987), que subraya tres principios básicos para dominar la lectura:

- Alargar el tiempo de lectura en las clases.
- Practicar al máximo.
- Hacer más fáciles los textos.



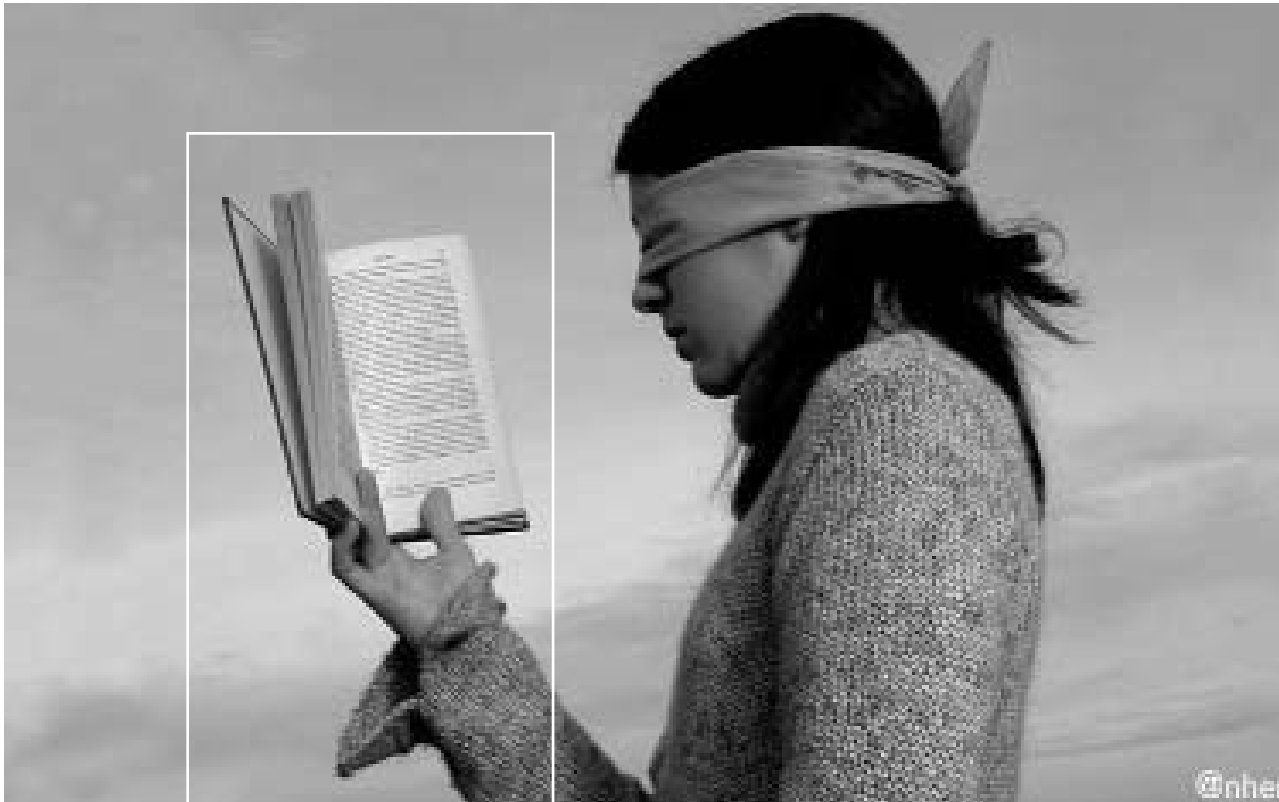
En los programas de mejora de las competencias lectoras se destina tiempo suficiente a la enseñanza, es decir, existe una relación directa entre la duración del periodo escolar dedicado a la lectura y el rendimiento del alumno en tal materia. Por ello sería correcto pensar que a más tiempo de práctica lectora mejores resultados por parte de los alumnos (Rosenshine, 1978; Berliner, 1981). Sin embargo, es evidente que existen otros factores, además del tiempo, que influyen en el aprendizaje. A pesar de ello, nosotros seguimos insistiendo en la perogrullada de que si se destina una cantidad de tiempo razonable a la enseñanza de la lectura, los alumnos tendrán la oportunidad de aprender; es decir, que podemos sostener el pensamiento de que “a leer se aprende leyendo”.

Sin embargo, la experiencia nos demuestra que la mera práctica no es suficiente y exige la enseñanza directa, que debe incluir el modelado y las explicaciones sobre las operaciones que lleva consigo la comprensión.

Detengámonos a explicar lo dicho en el párrafo anterior:

a) La mera práctica no es suficiente, es necesaria una enseñanza directa

Dolores Durkin (1978, 1979) realizó un trabajo consistente en observar cómo los profesores llevaban a cabo la enseñanza de la comprensión lectora en las aulas, y descubrió que las actividades que proponían tales profesores iban más dirigidas a la evaluación de la comprensión que a su enseñanza, ya que la mayor parte del tiempo se empleaba en contestar a preguntas sobre un texto leído previamente. Algo que, por otra parte, sería fácil de constatar si hacemos un examen de los libros de texto y lectura que se manejan en nuestras escuelas. Los estudios de Collins y Smith (1980) y de Solé (1987) revelan que tanto los conceptos de los maestros sobre “qué es aprender a leer” como las actividades que desarrollan normalmente en las aulas para



aprender a leer no incluyen aspectos referidos a la comprensión lectora.

Es muy significativo que las actividades que se denominan de comprensión lectora consistan en una simple constatación del grado de comprensión al que parece haber llegado el alumno una vez terminada su lectura. En las aulas, la forma con mayor frecuencia adoptada para esta actividad es la lectura silenciosa u oral de un tema, seguida de la respuesta a un cuestionario de preguntas sobre el significado. A menudo, las preguntas se limitan a reclamar el recuerdo inmediato de pequeños detalles secundarios. Así, el tipo de respuesta resultante es la verificación, fácilmente localizable en el texto, ya que éste sigue a disposición del alumno, quien responde aun no habiéndolo comprendido, puesto que no exige ningún tipo de elaboración personal, desarrollándose, por tanto, el hábito de “buscar y copiar”.

Por lo que podemos concluir que son escasos los métodos empleados para enseñar a nuestros alumnos a comprender lo que leen. O, dicho de otra manera, la práctica generalizada de contestar a preguntas sobre un texto leído no es suficiente para un buen dominio y uso de las estrategias de comprensión lectora.

b) La enseñanza de la comprensión lectora debe incluir el modelado

¿Qué es el modelado?

Una técnica psicológica consistente en enseñar al alumno conductas utilizando un modelo (el profesor, otro alumno...). La simple observación de éste puede inducir al alumno a actuar de esa misma manera. Por tanto, intentemos practicar en clase

siendo modelo de tareas similares a las que se pretende que más tarde realice el alumno.

c) Explicaciones sobre las operaciones que lleva consigo la comprensión

Diversos autores, basándose en los resultados de Durkin, han puesto de manifiesto la importancia de seguir una metodología adecuada en la enseñanza de la comprensión lectora, señalando que no es lo mismo el producto de la comprensión que el proceso por el que se llega a ella. Así, en nuestro país tenemos a Sánchez, 1993; Solé, 1992; Vidal-Abarca y Gilabert, 1991, 1996, que inciden y defienden la necesidad de explicar el proceso de aprendizaje de la comprensión lectora; es decir, defienden la conveniencia y efectividad del uso de una enseñanza directa. Esto implica un cuidadoso diseño de la enseñanza de la comprensión lectora por medio de programas que, contemplando las características del alumno, le ayuden a dominar nuevas estrategias; algo que no nos debe extrañar en un contexto constructivista que, con Vygotsky, “plantea el concepto de zona desarrollo próximo como distancia entre el nivel actual de desarrollo, determinado por la capacidad de resolver independientemente una situación problemática, y el nivel de desarrollo potencial, determinado a través de la resolución de un problema bajo la guía de un adulto o en colaboración con un compañero más capaz”. No debiéndose obviar la importancia de la retroalimentación que el otro –en este caso, el profesor– debe proporcionar a los alumnos respecto a sus ejecuciones. La retroalimentación inmediata y adecuada es una característica de los programas de enseñanza directa y la práctica informada se incluye en casi todos los programas de intervención educativa.

3.- PROPUESTA METODOLÓGICA

Nuestra propuesta consiste en la adaptación del método de enseñanza directa de Baumann, caracterizado por:

a) Hacer fáciles los textos, lo que exige que éstos sean reelaborados por los profesores:

- Trabajando con textos de estructura coherente.
- Jerarquizando las ideas de los textos.
- Utilizando señales e indicadores.
- Acompañándolos de gráficos y dibujos.

b) Práctica guiada por parte del profesor.

c) Aumento del tiempo de lectura en las clases.

Se compone de cinco fases para enseñar a comprender la idea principal de un texto:

- a) Introducción.
- b) Ejemplo.
- c) Enseñanza directa.
- d) Aplicación dirigida por el profesor.
- e) Práctica individual por parte del alumno.

Sigamos un ejemplo práctico similar al desarrollo de una clase:

a) Introducción

Estamos trabajando para saber hallar la idea principal de un párrafo escrito. Tendréis que descubrir cuál es leyendo todos los detalles del mismo. La idea principal es la que nos dice lo más importante de un escrito, por lo que tendremos que dejar de lado los detalles. Es como un resumen que tú puedes retener en tu memoria.

Vamos a encontrar la idea principal del párrafo que acompaña a la presente imagen:



“La niña tiene un aro en la mano. La niña lleva un lazo en el pelo. Los niños juegan”.

PROFESOR	ALUMNO
<ul style="list-style-type: none"> • Vamos a encontrar la idea principal. - Observad el dibujo. Voy a leer las frases que están escritas debajo. • Vamos a leer las frases de nuevo. Leeremos la primera: “La niña tiene un aro en la mano”. • Ahora, la segunda: “La niña lleva un lazo en el pelo”. ¿Es la idea principal del dibujo? No, porque hay detalles del mismo que se quedan sin explicar. - Es cierto que la niña lleva un lazo en el pelo, pero también es cierto que aparece un niño en el dibujo. • Leeré la tercera frase: “Los niños juegan”. ¿Es la idea principal? Sí, porque fundamentalmente es lo que el dibujo nos transmite. 	<ul style="list-style-type: none"> • El alumno observa. • Mira el dibujo y observa al profesor. • Mirad al dibujo y leed en silencio la primera frase. Pensad para ver si es correcto. • Mirad al dibujo. Leed la segunda frase. • Mirad la imagen y prestad atención a la vez que leéis la tercera frase.

(Cada profesor lo explicará a su manera y haciendo referencia a otros textos, cuentos, etcétera.)

b) Ejemplo

“Los perros guían a las personas ciegas. Los perros ayudan a los policías a detener a los ladrones. Los perros cuidan las casas de campo. Los perros ayudan a los pastores a cuidar sus ganados”.

Profesor.- Observad el párrafo anterior. Voy a leerlo en voz alta y vosotros lo haréis en silencio. Se trata de hallar la idea principal de este párrafo. La idea principal es “los perros ayudan a las personas” o “los perros son útiles a las personas”, porque todas las frases dicen cómo las personas son ayudadas por los perros. Para estar seguros o explicar el porqué, continuaremos comparando cada frase del texto leído con la idea principal:

- “Los perros guían a las personas ciegas”. Esta frase nos dice cómo los perros son útiles a las personas. ¿Sí o no?



- “Los perros ayudan a los policías a detener a los ladrones”. La idea principal está presente en esta frase. Expliquémoslo: sí, porque los perros son útiles cuando realizan trabajos para la policía.

- “Los perros cuidan las casas de campo”. La idea principal sigue estando presente en esta frase. Los perros se encargan de evitar daños en las viviendas de las personas.

- “Los perros ayudan a los pastores a cuidar sus ganados”. Del mismo modo, esta frase contiene también la idea principal.

c) Enseñanza directa

“En los castillos vivía el señor y su familia; también vivían los criados, los artesanos y decenas de campesinos. Del mismo modo, vivían los caballeros que formaban el ejército del señor y que defendían el castillo”.

Profesor.- Mirad el texto que he escrito en el encerado. Voy a leerlo en voz alta y vosotros deberéis hacerlo en silencio... Vamos a pensar. ¿Cuál puede ser la idea principal?

Alumnos.- “El señor vive en el castillo”. Vamos a escribirla en el encerado.

Profesor.- ¿Estáis de acuerdo?

Alumnos.- No.

Profesor.- ¿Por qué?

Alumnos.- Porque no explica todo lo que dice el texto.

Profesor.- ¿Cuál puede ser? ¿Qué le añadiríais? ¿Qué le falta?

Otro alumno.- Yo creo que: “además del señor, vivían otras personas”.

Profesor.- Bien, entonces, ¿cómo describirías tú la idea principal?

Alumno.- “El señor y su servidumbre vivían en castillos” o “En el castillo vivían el señor y sus servidores”.

Profesor.- Muy bien, ésa es la idea principal, ya que incluye todos los detalles del texto: “El señor vivía en el castillo”. “Los criados vivían en el castillo”. “Los caballeros vivían en el castillo”.

d) Aplicación dirigida por el profesor

Ejercicios

1.- La caries es una enfermedad que afecta a los dientes. La caries destruye los dientes poco a poco. Comienza a destruirlos por la superficie hasta alcanzar la pulpa; entonces sentimos dolor y es necesario acudir al dentista.

a) Los dientes enferman si no se les cuida.

b) El dentista cura la caries.

c) La caries es una enfermedad de los dientes.

2.- Las golondrinas hacen sus nidos colgando de los tejados. Las perdices hacen sus nidos entre las hierbas del campo. Las águilas construyen sus nidos en lo alto de las rocas. Las cigüeñas hacen sus nidos en las torres de las ciudades.

Profesor.- Voy a entregaros una hoja de ejercicios que vamos a realizar todos juntos. Leed en silencio el texto del apartado primero e intentar averiguar cuál de las frases escritas será la idea principal. Rodear la letra de la frase que creáis que es la idea principal... Bien, ¿quién quiere decirme cuál es la idea principal?

Alumnos.- La c).

Profesor.- ¿Por qué es incorrecta la a)?

Alumnos.- Porque no se refiere a la caries, que es de la enfermedad que habla el texto.

Profesor.- Muy bien.

Y así continuaríamos.

e) Práctica individual por parte del alumno

Profesor.- Voy a entregaros una ficha de trabajo. Tenéis que buscar la idea principal de los siguientes párrafos. (El maestro aclara las dudas.)

Ficha de trabajo

1.- Las plantas necesitan agua para vivir. Algunas plantas necesitan poca agua, como los cactus. Otras necesitan un poco más de agua, como el trigo, la vid, el olivo, etcétera. Hay otras plantas que necesitan mayores cantidades y son de regadío, como el tomate, el pimiento, las judías, etcétera.

2.- Las temperaturas varían mucho de unos lugares a otros. Las regiones que tienen temperaturas altas durante todo el año se llaman zonas cálidas. Las regiones que tienen temperaturas bajas durante todo el año se llaman zonas frías. Las regiones que tienen temperaturas altas en verano y frías en invierno se llaman zonas templadas.

BIBLIOGRAFÍA

J.F. Baumann. *La comprensión lectora*. Aprendizaje/Visor. Madrid. 1990.

S. Defior Citoler. *Las dificultades de aprendizaje: un enfoque cognitivo*. Aljibe. Archidona (Málaga). 1996.

D. Durkin. "What classroom observations reveal about reading comprehension instruction". *Reading Research Quarterly*, 14. pp. 481-533. 1978-1979.

J.A. García-Madruga, J. Martín, J.L. Luque y C. Santamaría. "Intervención sobre la comprensión y recuerdos de textos: un programa experimental". *Infancia y Aprendizaje*, 74. pp. 67-79. 1996.

INCE. *Lo que aprenden los niños de 12 años*. Madrid. 1999.

J. Orrantía, J. Rosales y E. Sánchez. "La enseñanza de estrategias para identificar y reducir la información importante de un texto. Consecuencias para la construcción del modelo de situación". *Infancia y Aprendizaje*, 83. pp. 29-56. 1997.

E. Sánchez y M.F. Cueta. "Dificultades en la lecto-escritura: naturaleza del problema". En: *Dificultades del aprendizaje escolar*. J.A. González-Pienda y C. Núñez (coords.). Pirámide. Madrid. 1998.

F. Cuetos y E. Sánchez. "Dificultades en la lecto-escritura: evaluación e intervención". En: *Dificultades del aprendizaje escolar*. J.A. González-Pienda y C. Núñez (coords.). Pirámide. Madrid. 1998.

I. Solé e I. Gallart. "Aprender a leer, leer para aprender". *Cuadernos de Pedagogía*, 157. pp. 60-63. 1988.

M. Soriano, E. Vidal-Abarca y A. Miranda. "Comparación de dos procedimientos de instrucción en comprensión y aprendizaje de textos: instrucción directa y enseñanza recíproca". *Infancia y Aprendizaje*, 74. pp. 57-65. 1996.

E. Vidal-Abarca y R. Gilabert. *Comprender para aprender. Un programa para mejorar la comprensión y el aprendizaje de textos*. CEPE. Madrid. 1991.



NOTAS

¹Dirección Provincial de Educación y Cultura. Servicio de Inspección. *Temas Educativos*. Cáceres. 1999.

²Instituto Nacional para la Calidad de la Educación. *Lo que aprenden los niños de 12 años*. pp. 11-95. Madrid. 1999.

Matías Arias Redondo

EOEP-Trujillo