



Investigaciones sobre Lectura
E-ISSN: 2340-8685
isl@compresionlectora.es
Asociación Española de Comprensión
Lectora
España

Viana, Fernanda Leopoldina; Ribeiro, Iolanda; Santos, Sandra
Los desafíos de enseñar a comprender
Investigaciones sobre Lectura, núm. 1, 2014, pp. 9-32
Asociación Española de Comprensión Lectora
Málaga, España

Disponible en: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=446243919001>

- Cómo citar el artículo
- Número completo
- Más información del artículo
- Página de la revista en [redalyc.org](http://www.redalyc.org)

[redalyc.org](http://www.redalyc.org)

Sistema de Información Científica
Red de Revistas Científicas de América Latina, el Caribe, España y Portugal
Proyecto académico sin fines de lucro, desarrollado bajo la iniciativa de acceso abierto



Los desafíos de enseñar a comprender

Fernanda Leopoldina Viana

Recibido:

Octubre 2013

Instituto de Educação - Universidade do Minho (CIEC)

Publicado:

Enero 2014

Iolanda Ribeiro

Escola de Psicologia- Universidade do Minho (CIPsi)

Sandra Santos

ISSN: 2340-8685

Cipsi – Universidade do Minho

Nº DEPÓSITO LEGAL:
MA 1949-2013

Pág 9 a la 32

Resumen

En este artículo se presentan las ideas claves de dos programas desarrollados para estudiantes del 3er al 6º año de escolaridad y ejemplos de secuencias didácticas para mejorar los niveles de comprensión de lectura. Basados en los modelos teóricos de comprensión de lectura y en un enfoque vygotskiano del aprendizaje, a través de la creación de seis personajes —Vicente Inteligente, Marcial Literal, Pascual Inferencial, Concepción Reorganización, Francisca Crítica y Gustavo Significado— que hacen referencia a seis procesos implicados en la comprensión lectora, estos programas muestran cómo se puede motivar para la lectura al mismo tiempo que se promueve el desarrollo de estrategias de lectura, de habilidades de comprensión lectora y de la metacompreensión.

Summary

This article presents the key-ideas of two programs that were designed for students from the 3rd and 6th school grade, as well as examples of didactic sequences to help improve reading comprehension levels. Based on reading-comprehension theoretical models with a vygotskian approach to learning, through the creation of six characters — Vincent Intelligent, Martial Literal, Pascual Inferential, Constance Reorganization, Francesca Critic and Gustaf Significance — referencing six of the processes involved in reading-comprehension, these programs show how to encourage reading and at the same time promote the development of reading strategies, of reading-comprehension and metacomprehension skills.

Palabras clave

comprensión lectora,
enseñanza explícita,
metacompreensión, programas
de intervención.

Keywords

reading-comprehension,
explicit teaching,
metacomprehension,
intervention programs.

Introducción

Leer es, por definición, extraer y construir sentidos, movilizand o diferentes competencias. De una forma simplificada, podemos hablar de dos grandes grupos de competencias: i) competencias básicas, al nivel del reconocimiento de letras y palabras (descodificación) y ii) competencias de orden superior, al nivel de la construcción de significado (dentro de la frase, entre secuencias de frases y en el texto como un todo). En los programas *Aprender a comprender hace sencillo el saber* y *Aprender a comprender. Del saber... al saber cómo hacer*, desarrollados para estudiantes del 3.er al 6.º año de escolaridad, cuyas directrices y prácticas se abordan en esta comunicación, centramos nuestra atención en el segundo tipo de competencias.

La formulación de preguntas sobre el texto leído es la estrategia más utilizada tanto en la enseñanza como en la evaluación de la comprensión lectora. Esta doble utilización conduce a algunos equívocos, uno de los cuales es considerar que las preguntas, por sí solas, enseñan a comprender. El otro sería considerar que el acierto en la respuesta a una determinada pregunta es sinónimo de comprensión de lo que se ha leído.

La distinción clásica entre actividades de formación y actividades de evaluación reside principalmente en lo que ocurre tras la respuesta del alumno. Si la acción del profesor se limita a la corrección y clasificación de las respuestas, este procedimiento no es suficiente para promover el desarrollo de la comprensión lectora, ya que la actividad es esencialmente de evaluación y no asegura que el alumno mejore en términos de competencias (Giasson, 2000).

En estos programas, todas las actividades propuestas han sido concebidas desde una perspectiva formativa, requiriendo enfoques de naturaleza distinta, cuyo objetivo es ayudar a los alumnos a construir conocimiento y a explicitar la forma en que lo consiguen. Esta explicitación resulta especialmente útil en el contexto del aula, pues permite compartir y ampliar, mediante modelos, las estrategias metacognitivas usadas por cada alumno para la resolución de problemas.

Algunos de los formatos de actividad propuestos exigen competencias de escritura. Si bien es cierto que las dificultades específicas de escritura pueden comprometer la producción de respuestas y afectar negativamente al rendimiento, no es menos cierto que la buena comprensión del texto facilita la producción de respuestas organizadas y coherentes.

A lo largo del programa se presentan varias sugerencias que remiten a lo que llamamos diálogo recíproco. Esta expresión tiene un significado específico que es importante esclarecer. El modelo de estudio oral de un texto reproduce, con frecuencia, el modo escolar y tradicional de enfoque escrito, o sea, el profesor hace preguntas que los alumnos deben responder, uno por uno, valorándose la corrección de la respuesta.

El diálogo recíproco va más allá de este modelo de interacción pregunta-respuesta. Alude a un contexto de comunicación en el cual se estimula la interacción entre alumnos y de los alumnos con el profesor, permitiéndose no solo la producción de una respuesta, sino también la reflexión sobre el modo en que la misma se ha descubierto/construido y la explicitación de la argumentación que la sustenta. También la conversión de títulos en preguntas y la elaboración de preguntas explícitas sobre aspectos centrales focalizan la atención del lector y permiten una aproximación activa hacia la lectura.

Las actividades propuestas se sitúan en una zona de desarrollo próximo (ZDP – Vygotsky, 1978), lo cual quiere decir que los alumnos necesitan apoyo (de los profesores, de los padres o de otros técnicos) para superar los desafíos de las actividades. Son ellos quienes los hacen crecer.

Tratándose de programas cuyo objetivo es promover el desarrollo de la comprensión lectora y de la metacompreensión, se ha buscado el equilibrio entre las propuestas de trabajo dirigidas al producto y aquellas dirigidas al proceso. Se ha intentado, además, que estas fomentasen diálogos conducentes a la explicitación de los razonamientos y de las razones que llevan a los alumnos a responder de una determinada manera.

1. Lógica de los programas

Los programas aquí presentados traducen una puesta en práctica del modelo consensual de lectura (Giasson, 2000, 2005), de la teoría socio-histórica de Vygotsky (1978) y de las investigaciones en el dominio de la metacognición (Brown, 1980; Bronson, 2000; Gaté, Géninet, Giroul y La Garanderie, 2009).

De acuerdo con el modelo consensual de lectura, la lectura eficiente es el producto de, al menos, tres tipos de factores: i) derivados del texto; ii) derivados del contexto; c) derivados del lector (Giasson, 2000, 2005).

1.1. Factores derivados del texto

Las investigaciones han demostrado que los textos son un factor que influencia sustancialmente la comprensión de la lectura (Curto, Morillo y Teixidó, 1998; Giasson, 2005; Irwin, 1990). Dentro de los factores derivados del texto se incluyen variables como la estructura, el contenido, la sintaxis y el vocabulario.

La estructura del texto refleja la manera en que las ideas se relacionan entre sí y como se organizan con vistas a la transmisión de los mensajes. A su vez, la forma en que se estructura el texto resulta directamente de la intención del autor. En el ámbito de la estructura textual podremos considerar dos niveles: global y local (Lencastre, 2003).

El nivel global se refiere a las regularidades internas de cada tipo de texto, incluyendo las unidades principales de información y las conexiones semánticas. El nivel local se refiere a los pormenores estructurales, como la forma de conexión de las frases y las proposiciones. La organización del texto y el conocimiento que el lector posee sobre la estructura del mismo interfieren en la comprensión, pues permiten discriminar la información relevante de la accesoria, así como su posterior evocación.

Para que un texto sea comprendido es necesario que su contenido sea procesado adecuadamente e integrado en los conocimientos poseídos por el lector. Se considera como contenido la información incluida en el texto y las relaciones de cohesión. Integrar los contenidos y comprender los conceptos, los mensajes y las imágenes incluidos en un texto exige conocimientos y vivencias previos. A veces, antes de la lectura resulta imprescindible una aproximación a los conocimientos considerados indispensables para la comprensión del texto que se ha de leer. La anticipación de contenidos a partir del título o de ilustraciones

puede ser una estrategia para revisar y activar estos conocimientos o para conducir a los alumnos a su apropiación.

El hecho de que el vocabulario pueda ser uno de los primeros obstáculos para la extracción de sentido no debe hacer que los textos usados en la enseñanza de la lectura se expurguen de los vocablos o de las expresiones que previsiblemente sean desconocidos. La lectura es la vía más eficaz para la ampliación del vocabulario, por lo que el desarrollo del léxico no se promoverá mediante la retirada o simplificación de vocablos considerados más difíciles o en desuso.

Cuando se pretende enseñar a comprender, hay que prestar una atención especial al análisis del vocabulario, anticipando qué vocablos pueden resultar desconocidos. Antes de facilitar el significado de una palabra o de aconsejar su búsqueda en el diccionario, hay que pedir a los alumnos que intenten prever sus posibles significados mediante las pistas contextuales que aporta el texto, analizando, por ejemplo, la raíz de la palabra o sus afijos. El recurso a esta estrategia, más allá de promover el desarrollo del conocimiento del idioma, activa la búsqueda y selección de elementos conducentes a la activación de significados plausibles.

El texto puede tener un vocabulario accesible pero una organización oracional compleja o menos canónica. El análisis de las diferentes proposiciones de una oración extensa y la solicitud de paráfrasis son estrategias eficaces para promover la comprensión.

1.2. Factores derivados del contexto

Las condiciones psicológicas, sociales y físicas del lector afectan a la comprensión de lo que se lee (Giasson, 2005). El interés del lector por el tema, la motivación para la lectura y los objetivos de lectura son variables que se han de tener en cuenta en el proceso formativo.

Las condiciones ambientales en las que se procesa la lectura interfieren en nuestra forma de leer. Factores como el confort, el tiempo disponible, la hora del día, la temperatura o el espacio determinan una mayor o menor disponibilidad mental para la lectura.

Con relación a la motivación para leer, es consabido que muchas de las semillas de la lectura se lanzan en los primeros años de escolaridad. Por eso, deberá tenerse un especial cuidado con los textos que se seleccionan para enseñar a leer, pues se espera de ellos - generalmente extractos de textos más largos - que sean no un punto de llegada sino un punto de partida para la lectura de obras integrales, en particular de aquellas de las que han sido extraídos. Conocer los intereses de los niños es un paso importante para que la selección del material de lectura ofrezca potencialidades en términos de motivación para la lectura.

Establecer objetivos de lectura resulta también fundamental. No importa cuál es el objetivo, lo importante es que este exista y que tenga sentido para el lector (Curto, Morillo y Teixidó, 1998). Preguntas tales como: ¿para qué leer?, ¿qué busca el lector cuando lee?, ¿información?, ¿conocimiento?, ¿respuesta a sus dudas?, ¿orientación?, ¿disfrutar y deleitarse con las palabras leídas? son importantes para orientar las estrategias de lectura que deberá adoptar el lector.

Mosenthal (1984) incluye en el factor contexto variables que denomina situacionales, tales como el organizador de situaciones (p.ej. el profesor), la tarea (conjunto de instrucciones, preguntas o actividades) y el escenario (individual, grupo reducido...). Estas variables de contexto no han sido suficientemente valoradas en el ámbito de la enseñanza de la comprensión lectora.

Como organizador de situaciones y como proponente de tareas, el profesor desempeña un papel fundamental. La manera en que organiza las situaciones de lectura (incluyendo la motivación, la activación de conocimientos previos, la selección de textos y las actividades propuestas durante y después de la lectura) será determinante tanto para la enseñanza de la lectura como para la formación de lectores.

El profesor tendrá que proporcionar momentos de lectura orientada, pues dicha orientación modelará en los alumnos las posibles estrategias para abordar el texto. Es frecuente que, tras la lectura rápida de un texto, los alumnos digan: “No he entendido nada...”. Cuando se les pregunta sobre aquello que no han entendido, se comprueban dificultades para identificar dónde han perdido el hilo conductor del texto o aquellas palabras cuyo significado, pese a ser desconocido, no ha sido buscado antes, durante o después de la lectura. Ayudar a los alumnos a aprender cómo interrogar a los textos (y a sí mismos, como lectores) a medida que los van leyendo es uno de los objetivos de las propuestas de trabajo incluidas en este programa. Este cuestionamiento tiene un objetivo doble: promover la comprensión del texto y la metacompreensión.

1.3. Factores derivados del lector

En los factores derivados del lector se incluyen variables como las estructuras cognitivas y afectivas del sujeto y los procesos de lectura que este activa. Leer con comprensión implica la movilización de varios procesos cognitivos y la activación de las estrategias disponibles. Estos procesos y estrategias, que se van aprendiendo a través de la experiencia como lectores, no siempre se manifiestan como los más adecuados. Esta inadecuación deriva, principalmente, de la inexistencia de una enseñanza explícita de los mismos.

Las estructuras cognitivas integran la enciclopedia personal de cada lector, lo que este conoce acerca de la lengua y del mundo, fruto de lecturas anteriores o de experiencias de vida. Al aprender a leer, los niños poseen experiencias muy diversificadas y adquisiciones lingüísticas muy diferentes. El mayor o menor dominio del lenguaje oral tendrá una influencia determinante en el aprendizaje de la lectura. El niño que conoce muchas palabras tendrá que dar un paso más: saber cómo se escriben. El niño que conoce pocas palabras tendrá trabajo extra, pues habrá de dar dos pasos, es decir, aprender la palabra en sus dos vertientes: oral y escrita.

La adquisición de nuevo vocabulario se hace mediante el contacto con diferentes medios y la interacción con los demás. Sin embargo, a partir del 3.^{er} año, la mayoría de las palabras nuevas que se aprenden resultan de la actividad lectora. Este hecho explica la disparidad que se observa en la adquisición de nuevo vocabulario (de 300 a 5 000 palabras nuevas por alumno entre los 9 y los 12 años). Las principales vías para promover el enriquecimiento del vocabulario son: la lectura personal, la enseñanza de estrategias que

permitan a los alumnos extraer el significado de una palabra a partir del contexto en que aparece escrita y, por último, la enseñanza directa de vocabulario específico.

La cantidad de conocimientos compartidos entre el autor del texto y el lector constituye un factor esencial para la comprensión (Solé, 1992). Si el lector no tiene los conocimientos adecuados, si las señales del texto no son suficientes para activar esos conocimientos o si el lector interpreta la situación de modo diferente al autor, podrá comprometerse la comprensión (Rumelhart, 1980).

En la enseñanza de la comprensión lectora es importante comprobar si los alumnos: a) tienen conocimientos previos que utilizan para la lectura; b) tienen conocimientos previos que no utilizan; c) tienen un bagaje cultural extenso pero no disponen de los conocimientos específicos requeridos por un determinado texto; d) poseen conocimientos equivocados que interfieren en la comprensión; o e) tienen conocimientos reducidos (o nulos). Las respuestas afirmativas requieren de una acción específica por parte del profesor, que debe: a) ayudar a los alumnos a articular sus conocimientos con aquellos que el texto requiere; b) seleccionar textos de nivel ligeramente superior al nivel de conocimientos de los alumnos; c) ayudar a integrar la información vehiculada por el texto en la información que poseen los alumnos; d) promover la ampliación de conocimientos de los alumnos, fundamental para aumentar la capacidad de comprensión de los textos.

En los programas *Aprender a comprender hace sencillo el saber y Aprender a comprender. Del saber... al saber cómo hacer*, cuando consideramos que los textos seleccionados incluyen referencias o requieren conocimientos que pueden no ser parte del repertorio de los alumnos, optamos por proponer, previamente, actividades relacionadas con el contenido del texto y centradas en los conceptos específicos necesarios para su comprensión.

En las estructuras afectivas incluimos variables como las percepciones de autoeficacia que posee el lector y que pueden llevarlo a arriesgar o a inhibirse de leer, así como sus actitudes de cara a la lectura y sus intereses específicos (Anderson, Reynolds, Schallert y Goetz, 1977; Giasson, 2000). La actitud hacia la lectura de los pares, padres y profesores en los diferentes contextos (familia, escuela) desempeña también un papel importante en el progreso de la comprensión lectora.

Aprender a leer es una actividad que implica esfuerzo y muchos niños necesitan obtener un refuerzo positivo por esa actividad. La actitud de los mediadores de lectura deberá ser la de valorizar los pequeños progresos, ayudando a los lectores aprendices a invertir en el sentido de la eficacia personal. Si el aprendizaje de la lectura se realiza a disgusto, difícilmente se desarrollarán relaciones de complicidad con los textos.

1.4. Metacomprensión y comprensión lectora

El complejo acto de leer también requiere un trabajo de gestión de la comprensión (Gaté, Geninet, Giroul y de la Garanderie, 2009) realizado a través de los procesos metacognitivos. Estos permiten al sujeto reflexionar sobre sus propios procesos cognitivos, monitorizando cualquier error en la comprensión y ajustando las estrategias utilizadas para corregir interpretaciones no aceptables, controlando la comprensión y la evocación a largo plazo (Irwin, 1990; Giasson, 2005; Sánchez Miguel, 1998). Estos procesos de gestión pueden

asumir diferentes aspectos: a) saber cuándo comprendemos o no comprendemos; b) saber qué comprendemos y qué no comprendemos; c) saber qué necesitamos para comprender; d) saber que podemos hacer algo cuando no comprendemos (Brown, 1980).

Los lectores eficientes utilizan diferentes estrategias para enfrentarse a las dificultades, incluyendo: a) subestimar la incoherencia, optando por hacer caso omiso del error, quitando valor al elemento no considerado como imprescindible para la comprensión del texto; b) suspender el juicio, buscando encontrar información en la lectura subsiguiente que permita recuperar la comprensión; c) buscar explicaciones alternativas, abandonando las hipótesis formuladas con anterioridad; d) retroceder en la lectura o explorar partes del texto en un esfuerzo por situar el elemento discordante; e) buscar la solución en el exterior del texto, a partir de la consulta con otras personas, del diccionario o de otras obras (Giasson, 2005).

Los procesos de control de la comprensión ayudan al lector a asegurarse de que ha alcanzado eficazmente el objetivo que se había propuesto. Estos procesos están relacionados con la definición del objetivo de la lectura, con la selección de estrategias, con la comprobación de hasta qué punto se alcanzan los objetivos y con la articulación de medidas correctivas si fuesen pertinentes.

Los malos lectores y los lectores principiantes son, en general, lectores no estratégicos. Así, es necesario que el proceso de enseñanza de la comprensión lectora integre el desarrollo de estrategias metacognitivas. La clase es el contexto ideal para su promoción, incentivando la explicitación de las estrategias usadas por los diferentes alumnos, discutiendo su utilidad e identificando en qué ocasiones se debe recurrir a estas.

Mediante la enseñanza explícita de mecanismos de autorregulación el alumno mejora sus mecanismos de comprensión. Si los alumnos saben cómo aprenden, las posibilidades de éxito en la lectura aumentarán. De este modo, es importante trabajar la autorregulación incluso en alumnos muy jóvenes, a fin de avanzar hacia etapas superiores (Bronson, 2000).

2. De la teoría a la práctica

Conforme a la lógica adoptada, se han desarrollado dos programas de intervención: uno destinado a alumnos del 3.^{er} y 4.^o años de escolaridad y otro destinado a alumnos del 5.^o y 6.^o años de escolaridad. Cada programa cuenta con un manual para el alumno y otro para el profesor. El tronco común de las versiones de alumno y profesor está formado por un conjunto de estrategias y actividades que persiguen la enseñanza explícita de la comprensión lectora en cuatro niveles: comprensión literal, comprensión inferencial, reorganización de la información y comprensión crítica.

Más allá de este objetivo, las actividades propuestas buscan también promover, de modo integral y transversal, el desarrollo de estrategias para enfrentarse al vocabulario desconocido y de metacompreensión. Intentamos asegurar un conjunto heterogéneo de estrategias, distribuidas en los tres momentos considerados a lo largo de la investigación: antes, durante y después de la lectura (Giasson, 2005), (cfr. Anexo 1).

La metacompreensión se promueve mediante cuatro estrategias: a) análisis de las exigencias de diferentes actividades; b) explicitación y análisis de los procesos de

comprensión asociados a cada pregunta o actividad; c) inclusión de preguntas relativas a los procesos utilizados en la elaboración de las respuestas, y d) presentación de sugerencias por parte del personaje Vicente Inteligente (cfr. Figura 1).



1 – ¿Dónde vivía Luís? A esta pregunta, Margarita, una alumna, respondió: “Luís vivía en una casa”.

¿Será la respuesta correcta y completa?

Para responder, pregúntate a ti mismo: “¿Qué información del texto habrá usado Margarita para responder a la pregunta?”. Relee el texto y subraya los datos que creas que ha usado Margarita.

Figura 1

2.1. La Familia Comprensión

La enseñanza explícita de la comprensión lectora requiere que el alumno sea capaz de identificar el proceso subyacente a la pregunta o a la actividad propuesta. A fin de facilitar dicha identificación se han creado seis personajes que remiten a los diferentes procesos de comprensión abordados y que juntos constituyen la familia Comprensión: Vicente Inteligente, Marcial Literal, Pascual Inferencial, Concepción Reorganización, Francisca Crítica y Gustavo Significado. Estos corresponden, respectivamente, a los procesos de metacomprensión, comprensión literal, comprensión inferencial, reorganización de la información y comprensión crítica, y a los procesos léxicos (vocabulario). Cada personaje tiene un papel diferenciado, pero todos acaban constituyéndose en “egos complementarios” a los que los alumnos pueden recurrir en diferentes etapas y que promueven el uso de estrategias metacognitivas (cfr. Figuras 2 a 8).



Figura 2



Figura 3



Figura 4

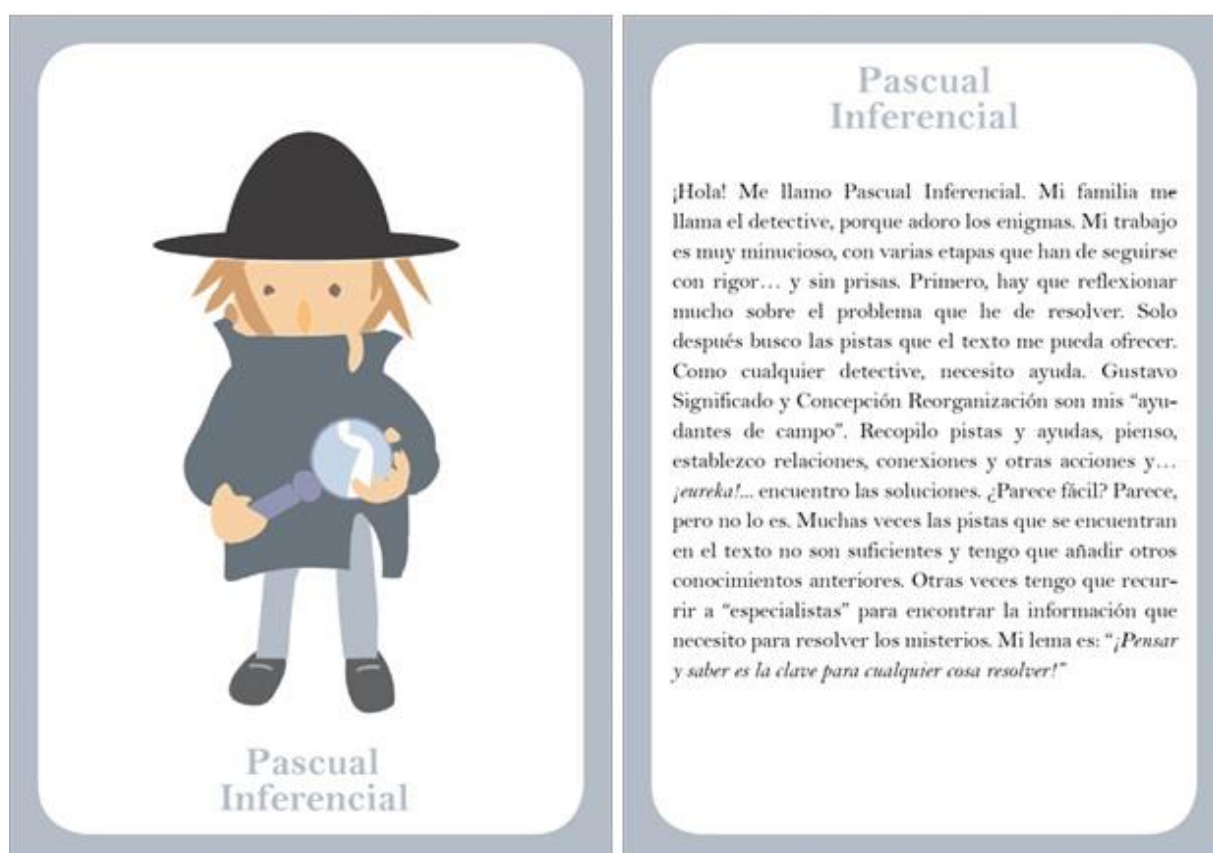


Figura 5



Figura 6



Figura 7



Figura 8

2.2. Análisis de las actividades

Para el estudio de los diferentes textos seleccionados se ha recurrido a un amplio abanico de actividades:

- a) preguntas de opción múltiple, con o sin solicitud de justificación;
- b) transcripción de palabras, frases o expresiones;
- c) preguntas abiertas, que requieren la producción escrita de la respuesta;
- d) preguntas con respuesta tipo verdadero o falso;
- f) completar frases;
- g) ordenar frases;
- h) asociación de frases por medio de conectores;
- i) esquemas y tablas;
- j) resúmenes;
- k) creación de preguntas por los alumnos y
- l) dramatización.

Las tareas propuestas ponen en práctica las secuencias didácticas previstas para cada texto, ayudando a los alumnos a extraer y a construir significados. Las actividades constituyen un medio para alcanzar un fin. Para que ese fin se alcance plenamente también es necesario que el alumno:

- a) comprenda lo que se pide;
- b) identifique la(s) estrategia(s) más adecuada(s) para responder a la cuestión;
- c) active los procesos cognitivos y lingüísticos necesarios;

d) controle las respuestas producidas, desarrollando estrategias de verificación.

Una de las líneas de fuerza de estos programas es precisamente el análisis de las exigencias requeridas por las diferentes tareas. Este análisis lo efectúan de forma explícita los profesores y alumnos al inicio del programa y también se realiza mediante la mediación del personaje Vicente Inteligente. En la figura 9 se reproduce un diálogo entre un personaje de la familia Comprensión (Pascual Inferencial) y el Alumno Pensador. En las figuras 10 a 13 se reproducen varias intervenciones de Vicente Inteligente.

2 - ¿Qué encontró el pastor al día siguiente?

- 1) El agujero con el doble de dinero.
- 2) El agujero vacío.
- 3) Un árbol con monedas.
- 4) Monedas oxidadas.

Antes de elegir una respuesta, lee el siguiente diálogo.

¿A quién pido ayuda?

¿Cuál es la pregunta?

«¿Qué encontró el pastor al día siguiente?»

«¿Está la respuesta escrita en el texto?»

No, tengo que pensarlo.

¿Qué pistas puedes usar para responder a la pregunta?

El texto indica que fue un ladrón el que ordenó al pastor que colocase las monedas en un agujero. Por mi experiencia, sé que los ladrones no son serios y que no es posible hacer que crezcan las monedas.

¿Entonces cuál es la opción correcta?

Es la 2 (el agujero vacío).

Figura 9


 **1 – Señala con una X la respuesta correcta.**
¿Por qué razón pensó Vladimir que estaba soñando?

- 1) La voz que le hablaba era dulce y suave.
- 2) Sentía que se le cerraban los ojos.
- 3) Sabía que las mariposas no hablan.
- 4) Hacía muy poco tiempo que se había despertado.



Esta es una pregunta con respuesta de “opción múltiple”. Con esta expresión queremos decir que se te ofrecen varias alternativas, de entre las cuales tendrás que escoger una o más. La instrucción pide que indiques la respuesta correcta. Esto quiere decir que deberás elegir solo una opción, porque solo una es la correcta. ¿Cómo debes responder a estas preguntas?

Figura 10

 **6 – Numera del 1 al 5 los pasos necesarios para fabricar el material requerido para el truco, siguiendo las instrucciones del texto y de las figuras. El 1 debe corresponder al primer paso, el 2 al segundo y así sucesivamente.**

- ☐ Se recorta la mariposa en un pedazo de papel de seda.
- ☐ Se ata la mariposa al abanico.
- ☐ Se grapa o se pega una de las puntas del abanico a la otra, por el mismo lado.
- ☐ Se dobla la cartulina en forma de acordeón.
- ☐ Se decora la mariposa.

Esta es una tarea de clasificación. Para realizarla tienes que ser... ¡estratégico!
Sigue los siguientes pasos:

- Localiza en el texto las frases o expresiones que remitan a las afirmaciones presentadas y subráyalas;
- Realiza una clasificación provisional;
- Relee dicha clasificación y comprueba si tiene lógica;
- Relee el texto para confirmar tu selección y, si es preciso, haz las correcciones oportunas.



Figura 11

1 – Clasifica cada afirmación como Verdadera (V) o Falsa (F). Justifica tu respuesta copiando la información del texto que has usado para responder.



Fíjate en que se piden dos cosas: a) clasificar como verdadero o falso y b) copiar frases/expresiones que justifiquen tu selección.

Figura 12

5 – ¿Cómo era el Bigotes?

Copia palabras o frases del texto que permitan caracterizarlo.



¡Atención! Unas veces tienes que pedir ayuda a Marcial Literal y otras a Pascual Inferencial.

Para asegurarte de que transcribes todas las características del Bigotes, vuelve a leer el texto y subraya todas las palabras y expresiones que aporten información sobre él.

Realiza tu registro en un cuadro como el que puedes ver a continuación.

Figura 13

Con el objetivo de contrariar un comportamiento habitual de los alumnos, que consiste en leer el texto una sola vez y responder en función de la información que han conseguido retener, sin volver a consultar el texto, las propuestas de estudio se han planteado de modo que los alumnos estén obligados a releerlo, adecuándolas a objetivos de distinta naturaleza. Nuestra preocupación es ayudar a que los alumnos se concentren en lo que pide cada actividad y a que comprendan que el retorno al texto es una estrategia importante, en ciertos casos imprescindible, y no una estrategia menor. Las figuras 14 y 15 ilustran ejemplos de cómo Vicente Inteligente pone en práctica esta ayuda (cfr. Figuras 14 y 15).



En este texto, y también en los anteriores, te sugiero que hagas varias relecturas. ¿Sabes por qué? Porque nuestra memoria no siempre consigue retener toda la información y a menudo una sola lectura no es suficiente para que consigamos responder. Resultado: respuestas incompletas.

Por eso, nada de confiar exclusivamente en tú memoria para responder. Relee el texto para confirmar y corregir tus respuestas.

Figura 14

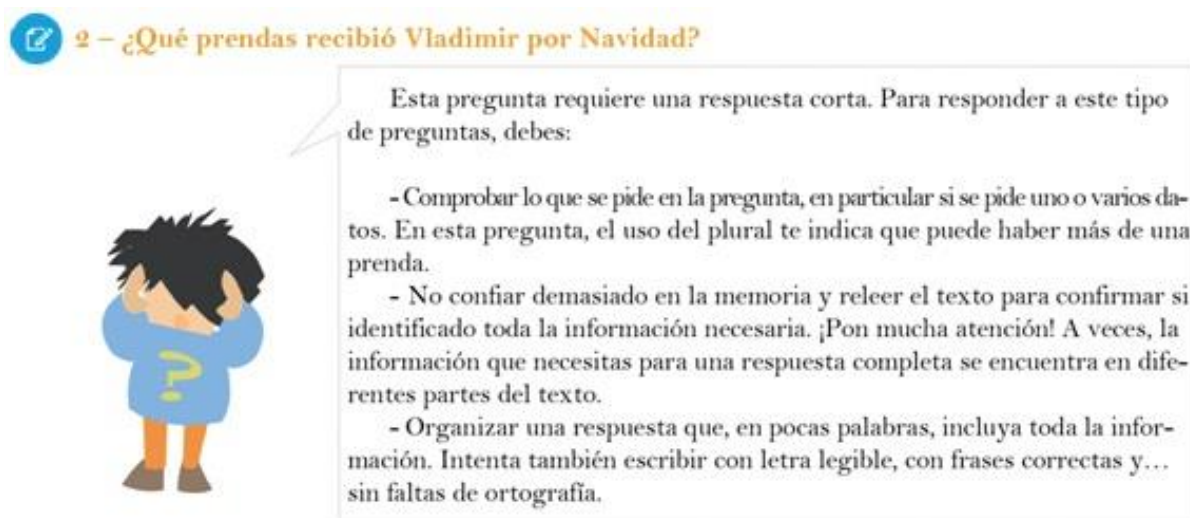


Figura 15

2.3. Lectura orientada de los textos

Una vez presentada la familia Comprensión y analizados los diferentes tipos de actividades y sus exigencias, se continúa con el estudio metódico de varios textos.

El programa incluye textos de tres grandes tipos: literarios (prosa y poesía), informativos e instructivos (recetas, mapas, juegos, construcciones, experimentos), presentados en varios soportes de extensión y complejidad crecientes. Los textos han sido seleccionados detenidamente, teniendo en cuenta su calidad, su potencial motivador para nuevas lecturas (dando lugar a “constelaciones” de lecturas, es decir, lecturas autónomas de profundización en las temáticas abordadas) y la edad de los alumnos.

La lectura orientada de los textos se pone en práctica a través de varias tareas (mayoritariamente preguntas), cuyos formatos también se analizan. Este análisis permite convocar la ayuda de los diferentes personajes de la familia Comprensión y, al mismo tiempo, explicitar las estrategias y los procedimientos requeridos por las diferentes tareas, así como las dificultades que más habitualmente les están asociadas. Una de las dificultades tiene que ver con el desconocimiento de vocabulario específico, principalmente si este es clave para la comprensión. En algunos textos se incluyen glosarios (cfr. Figura 16).



RÍA DE AVEIRO

¡Atención! Este texto tiene un glosario. ¿Qué tal leerlo primero? ¡Puede ayudar!

La Ría de Aveiro es una de las zonas húmedas más importantes de Portugal. La transición entre los ecosistemas marítimo, fluvial y terrestre proporciona una gran diversidad de biotipos*, lo que la convierte, sin embargo, en un ecosistema* extremadamente vulnerable. Su riqueza paisajística es única. El número y la variedad de especies, incluyendo algunas protegidas, las amenazas que sobre ella recaen y su potencial turístico justifican no solo la necesidad de su conservación sino también una visita atenta a esta laguna* costera de belleza incomparable.

En Mapa incluido en la revista Fórum Ambiente, n.º 59, 2006.

LOCALIZACIÓN:

Región Centro

Provincia: Beira Litoral

Distrito: Aveiro

Ayuntamientos:

Aveiro, Ovar, Estarreja, Murtosa, Albergaria-a-Velha, Ílhavo, Vagos, Mira, Águeda y Oliveira do Bairro.

***Glosario**

Ecosistema *s. m.* Conjunto formado por un medio físico y los seres vivos que, en relación mutua normal, ocupan ese medio; sistema ecológico. (p. 577)

Laguna *s. f.* 1. Cuenca litoral de aguas quietas, separada del mar apenas por una *restinga de arena, a través de la cual mantiene comunicación intermitente; 2. Canal entre bancos de arena o islotes, en la hoz de un río; 3. Pequeño lago; 4. Ría (p. 992)

***restinga** = Punta o lengua de arena o piedra debajo del agua y a poca profundidad.

Biotipo *s. m.* Conjunto de las propiedades vitales, características y diferenciales, de los individuos contemplados en su unidad. (p. 232)

Fuente: "Dicionário da Língua Portuguesa" (2005).
Porto: Porto Editora.

Figura 16

Sin embargo, este recurso no siempre se muestra suficiente, por lo que se han de activar otros. En la figura 17 se presentan imágenes correspondientes a las palabras *laguna* y *restinga*, disponibles en internet y que permiten clarificar estos conceptos. El recurso a estas fuentes se trabaja explícitamente con los alumnos durante la lectura orientada de los textos.



Fuente: <http://gallery.photo.net/photo/6807797-lg.jpg>
Fuente: <http://www.arhcentro.pt/website/Portals/0/ria/imagens/a%20restinga%20de%20aveiro.jpg>

Figura 17

En las propuestas de trabajo se alterna entre la identificación previa de los personajes cuya presencia es necesaria y su selección por parte de los alumnos (cfr. Figura 18).

2 – ¿A qué tipo de espectáculo podrás asistir en el bosque encantado?

- 1) Alimentación de leones marinos.
- 2) Presentación de aves en vuelo libre.
- 3) Alimentación de pelícanos.
- 4) Monos haciendo malabarismos.
- 5) Elefantes caminando a dos patas.



Figura 18

En algunas situaciones pueden surgir dudas sobre a qué personaje se ha de pedir ayuda (y cuál es el proceso respectivo). En esas circunstancias, deben analizarse con los alumnos las razones de las divergencias. También se incluyen actividades que permiten enseñar a los alumnos las estrategias de aprendizaje necesarias para el procesamiento semántico del texto, así como estrategias de seguimiento de la comprensión. En el programa destinado a los alumnos del 5.º y 6.º años de escolarización, a partir de la segunda mitad del mismo se explicita la relación entre los diferentes personajes de la familia Comprensión y los procesos de comprensión lectora, pasando a clasificarse las tareas nombrando los procesos correspondientes.

2.4. Sugerencias para los profesores

En cada propuesta de análisis de texto se presentan comentarios destinados a los profesores, a fin de alertarlos sobre algunas dificultades derivadas de la temática, del tipo de soporte, de los conocimientos previos requeridos (cfr. Ejemplos 1 y 2). Se incluyen además propuestas de ampliación de las actividades y sugerencias de estudio orientado (cfr. Figuras 19 a 21).

Ejemplo 1

(...) Este texto puede resultar difícil para los alumnos, dado que requiere de conocimientos extratextuales y emplea varios recursos estilísticos.

Se sugiere el siguiente abordaje:

- 1) Antes de la lectura del texto, contextualizar la narración en el tiempo. Comentar algunas tradiciones y expresiones caídas en desuso;
- 2) Lectura integral del texto, hecha por el profesor y/o por los alumnos;
- 3) Búsqueda de palabras/expresiones relativas al conocimiento extratextual o a vocabulario que pueda resultar desconocido. (...)

Ejemplo 2

(...) La identificación de sentimientos es una tarea compleja. Con frecuencia los alumnos utilizan “triste”, “contento”, “alegre”, “feliz”, “infeliz”, “enfadado”, “irritado”, revelando un repertorio léxico limitado en lo que concierne a los nombres de sentimientos. Este ejercicio constituye una oportunidad no solo para evaluar la inferencia de sentimientos, sino también para expandir el vocabulario específico en esta área.

En el sitio <http://pt.wikiquote.org/wiki/Categoria:Sentimentos> se ofrece una lista de sentimientos, organizados por orden alfabético. Su consulta puede ayudar a los alumnos a identificar y nombrar algunos de los sentimientos presentes en el texto (...).

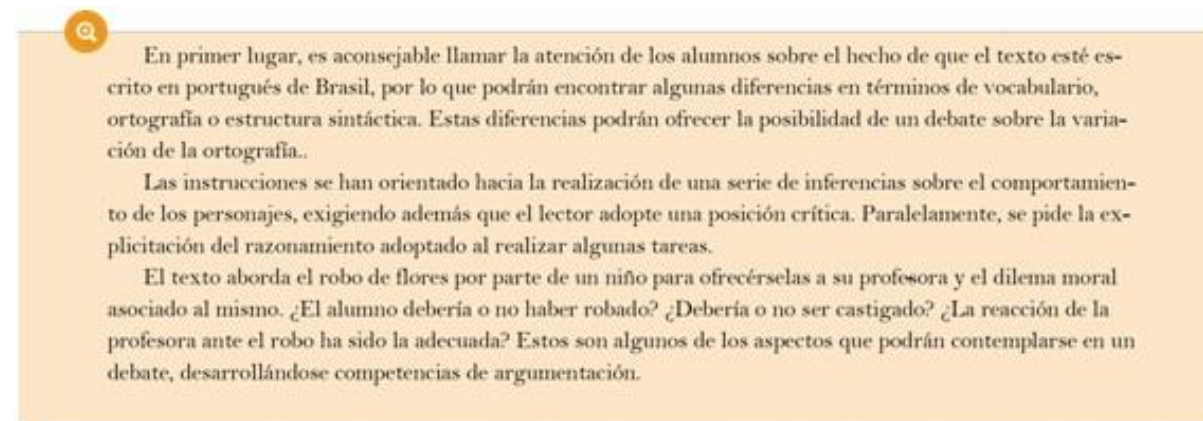


Figura 19

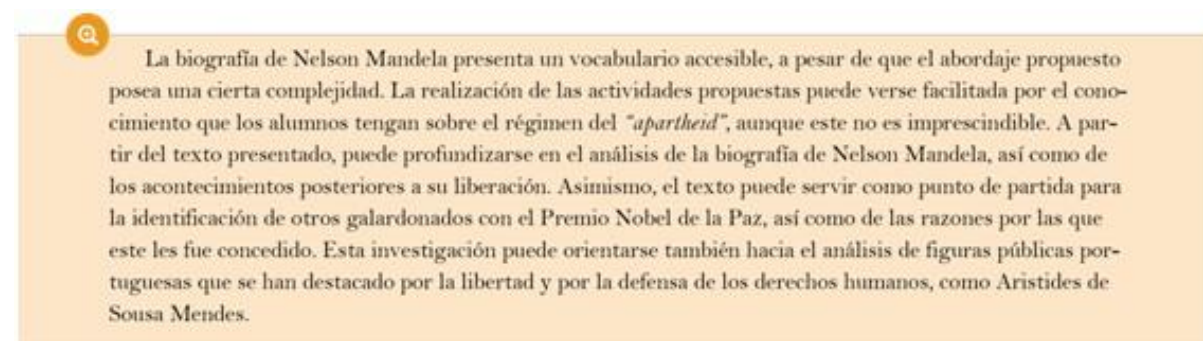


Figura 20

El análisis de prospectos de medicamentos también puede resultar útil para estudiar con los alumnos las reglas básicas de seguridad en el uso y la ingesta de medicinas.

Se sugiere además el análisis de la información disponible en el sitio web de la Asociación para la Promoción de la Seguridad Infantil (Associação para a Promoção da Segurança Infantil, (www.apsi.org.pt), en particular la parte relativa a la "Campanha de prevenção de intoxicações infantis" ("Campanha de Prevenção das Intoxicações em Crianças"). Además de facilitar información sobre intoxicaciones y tratamientos, este sitio presenta textos rimados que pueden resultar motivadores para los niños. A continuación ofrecemos un ejemplo:

Figura 21

2.4. Evaluación continua

A lo largo del programa se incluyen varios momentos de evaluación. Dada la inexistencia en Portugal de pruebas de evaluación de la comprensión lectora, recurrimos a las Pruebas de Evaluación Educativa realizadas entre 2002 y 2007 (ver <http://www.gave.min-edu.pt/np3/7.html>).

Con el fin de facilitar el cálculo del rendimiento de cada alumno y de cada clase, se facilita una hoja de cálculo Excel (con las correspondientes instrucciones) preparada para la introducción de las notas de cada alumno y con la posibilidad de generar gráficos de rendimiento (individual y colectivo). Cada una de las actividades propuestas, tanto para los textos de las Pruebas de Evaluación como para los textos usados en los programas, ha sido clasificada de acuerdo con el tipo de comprensión correspondiente - literal, inferencial, reorganización de la información y crítica - por lo que la hoja de cálculo creada permite la obtención de los valores parciales.

3. Materiales

Los programas incluyen:

- a) Una versión para alumnos (impresa) que incorpora todo el material necesario para aplicar el programa: textos con sus respectivas propuestas de estudio; Pruebas de Evaluación; tarjetas recortables con los personajes de la familia Comprensión; ficha de correcciones.
- b) Una versión para profesores (disponible en línea), que incluye todos los materiales de la versión del alumno acompañados de la lógica teórica del programa, su descripción genérica, la clasificación y análisis de los textos seleccionados, sugerencias para la ejecución del programa; ficha de correcciones; criterios de corrección y calificación de las Pruebas de Evaluación.
- c) Hoja de cálculo, en Excel, que permite la introducción de los resultados de las evaluaciones y la generación de gráficos de rendimiento. Además, se ofrece un guión de utilización de esta hoja de cálculo y su respectiva base de datos.
- d) Tarjetas recortables con los personajes de la familia Comprensión.

4. Bibliografía

- Anderson, R. C., Reynolds, R. E., Schallert, D. L. & Goetz, E. T. (1977). Frameworks for comprehending discourse. *American Educational Research Journal*, 14 (4), 367–381.
- Bronson, M. B. (2000). *Self-regulation in early childhood*. New York: Guilford Press.
- Brown, A. L. (1980). Metacognitive development and reading. En R. J. Spiro, B. C. Bruce, & W. F. Brewer (Eds.) *Theoretical issues in reading comprehension. Perspectives from cognitive psychology, linguistics, artificial intelligence, and education* (pp. 453–481). Hillsdale: Lawrence Erlbaum Associates.
- Curto, L., Morillo, M., & Teixidó, M. (1998). *Escribir y Leer: materiales curriculares para la enseñanza y el aprendizaje del lenguaje escrito de tres a ocho años* (3 vols.). Barcelona: Edelvives/Ministerio de Educación y Ciencia.
- GatÉ, J. Géninet, A., Giroul, M., & de la Garanderie, T. P. (2009). *Vocabulaire de la gestion mentale*. Lion: Chronique Sociale.
- Giasson, J. (2000). *A compreensão na leitura*. Porto: Edições Asa.
- Giasson, J. (2005). *La lecture: de la théorie à la pratique*. Bruxelles: De Boeck & Larcier.
- Irwin, J. (1986) *Teaching reading comprehension processes*. Englewood Cliffs, N.J.: Prentice-Hall.
- Lencastre, L. (2003). *Leitura: A compreensão de textos*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Ministério da Educação (2010). Provas de Aferição do Ensino Básico. <http://www.gave.min-edu.pt/np3/7.html> (Consultado 30 de junio de 2011).
- Monsenthal, J. H. (1989) The comprehension experience. En D. Muth (Ed.), *Children's comprehension on text* (pp. 244-261). Newark, DA: International Reading Association.
- Rumelhart, D. E. (1980) Schemata: The building blocks of cognition. En R. J. Spiro, B. C. Bruce, & W. F. Brewer (Eds.), *Theoretical issues in reading comprehension* (pp. 3-58). Hillsdale: Lawrence Erlbaum Association.
- Sánchez Miguel, E. (2002). *Comprensión y redacción de textos: dificultades y ayudas* (3ª ed.). Barcelona: Edebé.
- Sim-Sim, I., Duarte, C. & Micaelo, M. (2007). *O ensino da leitura: A compreensão de textos*. Lisboa: Ministério da Educação, Direcção-Geral de Inovação e Desenvolvimento Curricular.

- Solé, I. (1992). *Estrategias de lectura* Barcelona: Graó Editorial/I.C.E./Universidade de Barcelona.
- Vygotsky, L. S. (1978). *Pensamiento y Lenguaje*. Madrid: Paidós.

Anexo 1 – Sistematización de estrategias por momento de lectura

<p>ANTES DE LA LECTURA DEL TEXTO</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Dar información sobre el texto. • Formular preguntas sobre el texto. • Estudiar el título del texto, usándolo como pista para que los alumnos hagan previsiones sobre el mismo. • Estudiar las ilustraciones y utilizarlas de modo que permitan a los alumnos realizar previsiones sobre el texto. • Identificar y estudiar el vocabulario y las expresiones que puedan surgir en el texto y que se prevea que puedan resultar desconocidos para los alumnos. • Activar (generalmente mediante debate oral) los conocimientos previos de los alumnos sobre el tema abordado en el texto. • Explicar palabras o claves del texto. • Relacionar el tema del texto con conocimientos que los alumnos ya posean. • Suscitar la presentación de dudas o comentarios de los alumnos sobre el texto. • Incentivar a los alumnos a que hojeen los libros antes de iniciar su lectura y debatir con ellos sobre los datos que hayan recogido. • Incentivar a los alumnos a que analicen los títulos, imágenes, palabras, frases destacadas o otras marcas que aparezcan y debatir con ellos sobre su finalidad. • Dialogar con los alumnos sobre los autores de los textos, recordando, por ejemplo, otros textos ya leídos del mismo autor. • Ayudar a los alumnos a definir los objetivos de lectura. • Facilitar instrucciones detalladas sobre cómo leer un texto en función de sus características y de las finalidades de la lectura. • Otros (por ejemplo, orientar la atención del alumno hacia la identificación de un determinado tipo de información aportada por el texto). • Orientar a los alumnos para que destaquen palabras o expresiones que puedan resultar difíciles de comprender.
<p>DURANTE LA LECTURA DEL TEXTO</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Orientar a los alumnos para que destaquen las partes del texto que no comprendan. • Incentivar a los alumnos a que efectúen previsiones sobre la continuación del tema o narración tras la conclusión de una parte predefinida. • Instruir a los alumnos para que elaboren preguntas a las que se podrá dar respuesta más adelante. • Incentivar a los alumnos a que confronten previsiones efectuadas antes de iniciar la lectura con la información recogida a medida que leen el texto. • Interrumpir la lectura en párrafos o palabras predeterminadas y formular preguntas a las que los alumnos deben responder de inmediato. • Aportar copias del texto con anotaciones al margen, llamando la atención sobre los aspectos más relevantes que deberán recordarse posteriormente. • Interrumpir la lectura en momentos estratégicos e invitar a los alumnos a reaccionar ante lo que han leído. • Incentivar a los alumnos para que recurran al contexto a fin de descubrir el significado de palabras y expresiones que no conozcan. • Incentivar la confrontación del texto con las ilustraciones a medida que los alumnos leen el texto.

<p>DESPUÉS DE LA LECTURA DEL TEXTO</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Promover el debate sobre la coincidencia entre las previsiones efectuadas y el texto leído. • Estudiar y atribuir significados a palabras y expresiones previamente señaladas. • Proponer a los alumnos la construcción de frases que permitan usar de modo adecuado las nuevas palabras y expresiones encontradas en el texto. • Proponer a los alumnos la definición de los conceptos y la búsqueda de sinónimos o antónimos para determinadas palabras y expresiones. • Debatar con los alumnos sobre pasajes del texto que hayan suscitado mayores dificultades de comprensión. • Proponer a los alumnos la elaboración de esquemas que incluyan las ideas y temas principales del texto. • Incentivar a los alumnos a que busquen información que permita la ampliación de conocimientos derivados del texto • Formular preguntas o promover otro tipo de actividades, cuya realización exija la relectura del texto. • Proponer preguntas y tareas de comprensión que impliquen: <ul style="list-style-type: none"> - Identificar detalles que se incluyan, de forma explícita, en el texto. - Identificar ideas principales que aparezcan, de modo explícito, en el texto. - Identificar el orden o la secuencia de acciones que aparecen de modo explícito en el texto. - Identificar relaciones de causa-efecto que aparezcan de modo explícito en el texto. - Identificar características de personajes que aparezcan de modo explícito en el texto. - Identificar detalles que no aparezcan de modo explícito en el texto y que, por consiguiente, se hayan de inferir. - Identificar ideas que no aparezcan de modo explícito en el texto y que deban inferirse. - Definir relaciones de causalidad que no aparezcan de modo explícito en el texto y que se hayan de inferir. - Definir características de personajes que no aparezcan de modo explícito en el texto y que deban inferirse. - Construir cuadros-síntesis de la información suministrada. - Elaborar esquemas que incluyan las ideas y temas principales del texto. - Completar esquemas. - Resumir el texto. - Atribuir un título al texto. - Formular juicios de valor sobre el contenido del texto. - Emitir juicios de realidad o fantasía sobre el texto. - Evaluar el texto leído, considerando su estilo. - Valorar el texto, en términos del impacto que este ha producido en el lector. - Continuar o finalizar una historia o texto. - Realizar un dibujo que traduzca las ideas o imágenes suscitadas por la lectura.
--	--

Síntesis basada en:

Irwin, 1986; Giasson, 2000, 2005 y Sim-Sim, Duarte & Micaelo, 2007.