

JUANA R. PINZÁS G.

# LEER PENSANDO

Introducción a la visión contemporánea  
de la lectura



**FONDO  
EDITORIAL**

PONTIFICIA **UNIVERSIDAD CATÓLICA** DEL PERÚ



LEER PENSANDO  
INTRODUCCIÓN A LA VISIÓN CONTEMPORÁNEA DE LA LECTURA



Juana R. Pinzás G.

# LEER PENSANDO

Introducción a la visión contemporánea  
de la lectura



FONDO  
EDITORIAL

PONTIFICIA **UNIVERSIDAD CATÓLICA** DEL PERÚ

BIBLIOTECA NACIONAL DEL PERÚ  
Centro Bibliográfico Nacional

372.4 Pinzás G., Juana, 1949-  
P599 Leer pensando: introducción a la visión contemporánea de la lectura  
2017 / Juana R. Pinzás G.-- 3a ed., 2a reimpr.-- Lima: Pontificia Universidad  
Católica del Perú, Fondo Editorial, 2017 (Lima: Tarea Asociación Gráfica  
Educativa).  
128 p.; 21 cm.

Bibliografía: p. [125]-128.

D.L. 2017-05365

ISBN 978-612-4146-00-8

1. Comprensión de lectura 2. Lectura - Metodología 3. Metaconocimiento  
en niños I. Pontificia Universidad Católica del Perú II. Título

**BNP: 2017-1393**

*Leer pensando*

*Introducción a la visión contemporánea de la lectura*

© Juana R. Pinzás G., 2012

© Pontificia Universidad Católica del Perú, Fondo Editorial, 2017

Av. Universitaria 1801, Lima 32, Perú

feditor@pucp.edu.pe

www.fondoeditorial.pucp.edu.pe

Diseño, diagramación, corrección de estilo  
y cuidado de la edición: Fondo Editorial PUCP

Segunda reimpresión de la tercera edición: mayo de 2017

Tiraje: 1000 ejemplares

Prohibida la reproducción de este libro por cualquier medio,  
total o parcialmente, sin permiso expreso de los editores.

Hecho el Depósito Legal en la Biblioteca Nacional del Perú N° 2017-05365

ISBN: 978-612-4146-00-8

Registro del Proyecto Editorial: 31501011700536

Impreso en Tarea Asociación Gráfica Educativa

Pasaje María Auxiliadora 156, Lima 5, Perú

*Para Mechita,  
que está siempre conmigo*





## ÍNDICE

Introducción	11
<b>¿Qué es leer? La visión contemporánea</b>	<b>15</b>
1. La lectura como construcción	15
2. La lectura como interacción e integración	18
3. La lectura como interacción entre fuentes de información	29
4. La lectura como proceso estratégico	31
5. La lectura como proceso metacognitivo	43
6. Una parte de la lectura debe ser automática	45
7. La lectura necesita ser motivada	49
8. La lectura es un aprendizaje continuo	50
9. ¿Quién es un buen lector?	52
<b>¿Cómo se enseña a leer? La perspectiva instruccional</b>	<b>55</b>
1. Conceptos que aportan los cimientos de los métodos instruccionales	55
2. Las teorías de ayer y de hoy	59
3. Programas de lectura para prevenir el fracaso	71
4. ¿Qué habilidades se enseñan?	73
5. Los estadios del aprendizaje de la lectura	86
6. La naturaleza de la conciencia fonológica	89

<b>¿Cuáles son los procesos que permiten comprender lo que se lee?</b>	
<b>La metacognición. Su papel en la comprensión de la lectura</b>	101
1. Los modelos o teorías sobre la lectura y la metacognición	101
2. Los procesos superiores y la metacognición	104
<b>Algunas sugerencias finales para docentes y padres</b>	117
<b>Bibliografía</b>	125

## INTRODUCCIÓN

Este es un texto de difusión para docentes y padres de familia que intenta contribuir a su conocimiento y mejor preparación con respecto al aprendizaje mismo de la lectura en las aulas y su estimulación y reforzamiento en los hogares. Se trata, por lo tanto, de una breve obra teórica, especialmente pensada para quienes enseñan e investigan en la educación primaria, pero también útil para quienes se dedican a otros niveles de enseñanza y para quienes desean entender mejor el tema para ayudar a sus hijos.

Conocedores de la relativa escasez de materiales educativos para la formación docente (Ministerio de Educación, 1993), deseamos apoyar, en particular, a los formadores de maestros, tanto con respecto a su comprensión del proceso mismo de la lectura como en la toma de conciencia y comprensión de sí mismos como lectores que piensan e interpretan y que pueden transmitir ese conocimiento. La investigación nacional sobre el nivel de comprensión y hábitos de lectura de los maestros del país (INIDE, 1977; 1978) coincide en describir que estos están por debajo de lo esperado, sugiriendo que es una característica crucial que se relaciona directamente —podríamos decir— con el pobre

aprendizaje de la comprensión de lectura que demuestran sus alumnos. Esta inferencia nuestra parece lógica y, además, consistente con la experiencia, pues cualquier persona que haya ejercido la docencia sabe que no se puede estimular o desarrollar en los alumnos lo que uno mismo no entiende bien o lo que no ha desarrollado hasta un cierto nivel de dominio, así como no se puede enseñar lo que no se sabe o no se practica.

Nuestro esfuerzo intenta ser una pequeña contribución a la solución de uno de los más importantes problemas educativos del país: la pobre comprensión de lectura que exhiben nuestros niños y niñas. Así, en el presente trabajo ofrecemos información que ayuda a buscar respuestas a preguntas tales como: ¿nuestros alumnos y alumnas están realmente aprendiendo a leer en las aulas? ¿Les estamos enseñando lo más importante, que leer es buscar y crear significados? ¿Estamos enseñándoles a ser aprendices y lectores independientes que puedan evaluar sus propias empresas lectoras y cognitivas? ¿Son los escolares peruanos aprendices mentalmente activos, capaces estar alertas para guiar y evaluar su comprensión de los textos que leen? ¿Cómo podemos enseñarles a leer mejor? ¿Qué nos falta hacer? ¿Qué estamos dejando de hacer y deberíamos estar haciendo?

Para iniciar una respuesta cabal a estas preguntas, el texto que sigue ha sido preparado con especial cuidado. Es, por lo tanto, una introducción escrita en un lenguaje deseablemente claro que explica los conceptos centrales que tenemos que conocer para entender la lectura. El texto que sigue, entonces, ha sido organizado en tres capítulos. El primer capítulo, el más largo y quizás el más trabajado, incluye la presentación teórica, centrándose en la descripción de las concepciones cognitivas actuales sobre el proceso de lectura.

El segundo, menos analítico y más general, está más bien dedicado a introducir las perspectivas instruccionales que se utilizan o se recomiendan en la actualidad para lograr éxito en la enseñanza de la lectura y la comprensión de lectura. Finalmente, el tercer capítulo incorpora el papel de la metacognición en la comprensión de la lectura a través de la explicación de modelos del proceso lector y de los procesos superiores o inteligentes que intervienen en la lectura y que incluyen necesariamente componentes metacognitivos. El volumen termina con sugerencias para maestros y padres que ayudan a entender las diferencias entre lenguaje oral y lenguaje escrito, y a ellas se añade la bibliografía.

Agradezco a quienes decidan leer este texto. Será una enorme satisfacción saber que lo han leído, que les ha servido y que están utilizando o implementando en sus aulas algunas de las ideas que se ofrecen. Sé que eso ha sucedido con las primeras dos ediciones, por lo que tengo la esperanza de que esta tercera edición, mejorada en algunas secciones, tenga igual o aun mayor recepción.



## ¿QUÉ ES LEER? LA VISIÓN CONTEMPORÁNEA

Después de un trabajo arduo y una investigación sustancial en el campo de la lectura, aún existe considerable debate sobre la naturaleza del proceso de leer. Sin embargo, la mayoría de los académicos e investigadores del área se han puesto de acuerdo sobre algunos puntos fundamentales. La síntesis de este consenso y los resultados de las investigaciones en los que se basan han sido descritos claramente por Anderson y sus colaboradores (Anderson & otros, 1985). Los conceptos centrales presentados en sus conclusiones se describen y comentan a continuación.

### **1. La lectura como construcción**

Señalemos, para empezar, el concepto básico sobre el cual se apoya el conjunto de elementos que definen actualmente la lectura: el punto de vista contemporáneo la define como un proceso constructivo.

El término «constructivo» tiene aquí un significado especial por oposición a «pasivo», «receptivo», «de copia». En esta perspectiva, la lectura constructiva alude a un proceso a través

del cual el lector va armando mentalmente —construyendo, se dice— un «modelo» del texto, dándole a este un significado o una interpretación personal. Para poder hacerlo, el lector necesita entender la información literal (lo que dice realmente el texto) y aprender a razonar sobre este material escrito.

El siguiente pequeño texto podría servirnos como ejemplo para ilustrar la naturaleza constructiva e interpretativa de la lectura. Les pedimos a ustedes, nuestros lectores ahora, que lo lean lentamente y que, al hacerlo, traten de tomar conciencia de los significados que van desarrollando mentalmente frente a cada oración, en especial que tomen conciencia de las imágenes mentales que las partes del texto les van sugiriendo:

Los tomó con las manos uno por uno.

Fue colocando uno encima del otro con cuidado.

*(Pausa lectora: ¿Qué están imaginando en base a estas dos oraciones? ¿De qué creen que tratará este texto? Releemos y seguimos...).*

Los tomó con las manos uno por uno.

Fue colocando uno encima del otro con cuidado.

Cuando acabó con una fila, continuó con la siguiente.

Poco a poco, fue rellenando los espacios.

*(Pausa lectora: ¿Y ahora? ¿Qué imágenes mentales han desarrollado? ¿Ha cambiado su idea sobre el tema del texto? ¿Por qué? Releemos y seguimos...).*

Los tomó con las manos uno por uno.

Fue colocando uno encima del otro con cuidado.



No olvidó dejar un lugar para el nombre.

Cuando acabó con una fila, continuó con la siguiente.

Poco a poco, fue rellenando los espacios.

*(Pausa lectora: ¿De qué trata entonces este texto? Veamos lo que nos descubren las frases finales...).*

Luego, envolvió el paquete y contempló satisfecha su obra.

¡Sabía que los chocolates serían un buen regalo!

Las «construcciones» —incluso ante pasajes tan cortos y simples o tan forzados como este— suelen ser muy variadas. En este caso, algunos lectores imaginan inicialmente que el texto describe cómo un niño construye o juega con cubos y se sorprenden con el final. Hay otros que imaginan un niño preparando una maqueta o un proyecto escolar. Algunas personas asocian el texto al inicio con el trabajo de un albañil común, pero se desconciertan un tanto cuando se menciona el lugar para el nombre.

Hay quienes imaginan a alguien ordenando, clasificando o limpiando libros, pero desarman su interpretación cuando se llega a «paquete» y reinterpretan el texto con rapidez. Finalmente, también hay lectores «desconfiados» que se abstienen de inclinarse por una interpretación específica hasta tener más elementos de juicio y que solo al llegar a las últimas tres oraciones empiezan a interpretar el texto.

En todos estos casos, lo que apreciamos es evidencia de que al leer las personas (igualmente, los niños y las niñas) no permanecemos pasivas con la mente en blanco frente al texto, sino que reaccionamos a él, imaginando e interpretando lo que

leemos o construyendo una idea de sus posibles significados. Esta construcción se apoya en una buena comprensión textual o literal de lo que el texto explícitamente propone, lo que facilita el descubrimiento y la elaboración de lo implícito; es decir, el llevar a cabo inferencias, llegar a conclusiones, formular evaluaciones o juicios y otros procesos de comprensión lectora. Se trata de entender y recordar bien lo visible en el texto para poder deducir y pensar sobre lo invisible, aquello que no se ve pero está entre líneas (Smith, 1978).

## **2. La lectura como interacción e integración**

La lectura entendida como un proceso constructivo e interpretativo nos remite de inmediato a una segunda característica importante: el acto de leer puede ser definido como una interacción entre el lector y el texto que está leyendo. La lectura, pues, es interactiva porque la información y el conocimiento ofrecidos por el texto dialogan con las experiencias o información previos del lector. Ambos participan, se encuentran y relacionan, se integran y se combinan, para producir un significado particular en base a esa combinación. Entonces, el razonamiento sobre el material escrito, sobre el texto —la «construcción»—, no se da, no es posible que se dé en el vacío. Se tiene que dar sobre una combinación de lo que trae el lector y lo que ofrece el texto, se da sobre una buena comprensión y un adecuado recuerdo de lo que el texto literalmente dice.

El significado es construido por el lector cuando, a medida que va leyendo el texto, lo va integrando con sus otras fuentes internas o mentales de información. Como se desprende de lo que venimos de decir, los buenos lectores o lectores expertos son diestros en

una característica fundamental de la lectura con comprensión: la integración de la información. Ellos saben elegir qué información de la que ya poseen es relevante y saben combinarla con las novedades que trae el texto. Se trata de un proceso de interacción entre un lector mentalmente muy activo y un texto escrito que permite y facilita este proceso de interacción.

En la lectura, entonces, el texto ofrece solo parte de la información —que se denomina visual— (Smith, 1978) y es tarea del lector usar su nivel de información previo —la información no visual para Smith—, así como sus destrezas cognitivas para interpretar, completar, determinar o proporcionar el significado del texto. La segunda característica de la lectura es, en resumen, su carácter interactivo.

Para explicar más claramente cómo el texto no contiene el significado, sino que es una fuente de información o datos que capacita al lector para usar su propio conocimiento y su experiencia para determinar el significado, queremos dar como ejemplo lo que puede suceder a partir de los títulos que los niños y niñas encuentran en los libros.

Imaginemos que tenemos dos alumnos de segundo o tercer grado de primaria. Uno de ellos está bastante familiarizado con el lenguaje escrito pues, desde muy pequeño, ha estado inmerso en el mundo de las palabras y los libros. Sus padres o cuidadores le han leído libros con frecuencia, le han hablado sobre personajes y tramas, le han ayudado a decodificar carteles o anuncios del entorno en el que viven, han tenido muchas oportunidades de conversar y enriquecer su lenguaje disfrutando. El otro niño, muy poco familiarizado con el lenguaje escrito, quizás procede de un hogar donde no se le han ofrecido estas experiencias, ya sea porque

los padres o cuidadores no están en el hogar, quizás porque tienen o comparten otros intereses o aficiones con el niño, o quizás porque no gustan de la lectura o las habilidades escolares o no tienen habilidades lectoras y, por ello, no han podido ofrecerle casi ninguna experiencia lectora. También es posible que sean padres poco interesados en la educación de sus hijos —que, consideran, es responsabilidad del colegio—, padres que tienen jornadas laborales o actividades personales muy exigentes o demandantes de tiempo y solo ven a sus hijos pocas horas al día, o quizás son padres que no entienden o no conocen el papel que les toca cumplir o no saben cómo realizarlo. Puede también que sean padres que, deseosos de ayudar a sus hijos, no pueden hacerlo porque carecen de los recursos económicos necesarios.

La profesora trae a clase varios libros para que los niños lean, pero desea que ellos mismos elijan el libro que van a leer. Los títulos de los libros son los siguientes:

- *El príncipe encantado*
- *Mi bandera*
- *El Libertador don José de San Martín*
- *La era de los dinosaurios*
- *Los volcanes*

Es probable que el pequeño alumno familiarizado con la lectura y el lenguaje escrito, sin saberlo, tenga ya una idea de lo que esos títulos sugieren en cuanto a contenido. En términos técnicos, tiene una conciencia del tipo discurso. Guiado por su información y experiencia previas es capaz de anticipar globalmente el contenido del texto o elaborar algunas hipótesis a partir del título y/o la ilustración de la carátula. Así, *El príncipe encantado* lo remitirá

al mundo de los cuentos de hadas. Si le preguntamos, veremos que puede anticipar la presencia de una bruja o hada mala y un maleficio, quizás un hada buena o una solución al encanto, una princesa hermosa, una reina y un rey y un país muy lejano. Este lector no se sorprenderá con un inicio como: «Había una vez...».

De igual manera, el niño podrá asociar *Mi bandera* a una poesía al país y a los símbolos patrios. Entonces, sin darse cuenta, anticipará palabras semejantes a blanquiroja, Perú, patria, amor, orgullo, etcétera. El siguiente título, aquel sobre el Libertador, probablemente podrá hacerlo prever que se trata de la vida de este personaje, que será un texto que le dirá quién era don José de San Martín, dónde nació y qué hizo. El título sobre dinosaurios normalmente hará anticipar al alumno que en este texto leerá sobre cómo eran estos animales. Finalmente, en el último libro, esperará aprender sobre los volcanes, su origen, su estructura, partes y tipos.

Es evidente que el alumno que, basado en su experiencia previa, puede llevar a cabo este tipo de predicciones y anticipaciones del contenido y hasta el vocabulario que probablemente aparecerá, está en una tremenda ventaja frente al niño que carece de experiencia previa con el lenguaje escrito y al cual estos títulos no le significan casi nada. Mientras el primer alumno tendrá recursos para elegir cuál texto quisiera leer, para luego leerlo y entenderlo con rapidez y comodidad; el segundo estará, comparativamente, desarmado. Imaginen ustedes a esos mismos alumnos en secundaria o enfrentados a un examen de ingreso a la universidad y cambien esos títulos por *El mito de Sísifo*, *La inflación llega a cero*, *Las guerras púnicas* y *Un mundo feliz*.

No es difícil imaginar de qué manera la desventaja habrá crecido. Es claro, entonces, que el significado no literal que se construya a partir de un texto puede variar considerablemente de persona a persona por diferentes razones, entre ellas, por el conocimiento que poseen o por las experiencias que han vivido. A veces no tenemos el conocimiento y la experiencia necesarios para entender un texto, en nuestro caso, por ejemplo, cuando leemos análisis y comentarios de un partido de béisbol o de la bolsa de valores. También puede suceder que tengamos el conocimiento, pero que no lo utilicemos totalmente debido a que no sabemos cómo hacerlo, como cuando nos enfrentamos por primera vez a la lectura de un manual de computación. De igual modo, algunos niños pueden carecer totalmente de información relevante para entender el tema de una lectura, otros pueden tener alguna experiencia y otros pueden tener considerable conocimiento o experiencia sobre el tema.

Las investigaciones han demostrado que estas diferencias, con las que llegan los alumnos y las alumnas a los centros educativos y al aprendizaje inicial de la lectura, tienen un impacto importante sobre el nivel de comprensión lectora que exhiben en el aula. Esto parecería desembocar en una conclusión obvia, aquella que dicta que cuanto más sabe o más experiencia ha tenido un alumno o una alumna sobre un tema o actividad preacadémica, mejor podrá realizar la actividad académica propiamente dicha posteriormente; en este caso, aprender a leer mejor y más velozmente y apreciar las nuevas lecturas. Sin embargo, las investigaciones también nos indican que no es inusual que los niños, a pesar de tener el conocimiento o experiencia pertinentes, no sepan cómo asociar el texto con ellos.

Estos fracasos suelen suceder con más frecuencia cuando comprender el texto requiere que el alumnado aplique su experiencia a situaciones algo diferentes de las que ha vivido o conocido. Por otro lado, también es importante mencionar que los textos mismos pueden hacer la tarea de integración de información más difícil al no ofrecer al niño o a la niña indicios o claves que ayuden a discriminar qué información o experiencias previas propias son relevantes para entender e integrar el texto.

Es pertinente que demos algunos ejemplos de la manera como un texto sí puede apoyar la integración de información que venimos describiendo como esencial en la comprensión de lectura. Ahora nos toca, entonces, reflexionar sobre la interacción lector-lenguaje escrito, que puede tener lugar cuando el niño o la niña se enfrentan, ya no a un título o carátula, sino a un pasaje o a un texto auténtico o real. El siguiente ejemplo presenta la parte inicial de una lectura que podría ser para niños y niñas de quinto o sexto grado de educación primaria:

*El viaje*

Cuando Camila subió al avión, la mujer la recibió en la puerta y buscó su número en la tarjeta. Luego de unos minutos, la condujo a su asiento y le indicó dónde dejar su equipaje de mano. Apenas el avión aterrizó, se apuró en descender y dejó el equipaje de mano olvidado (adaptado de: Anderson & otros, 1985, p. 8).

Este ejemplo ilustra la manera como el texto escrito y el conocimiento del lector funcionan juntos para obtener un significado. Este funcionamiento en conjunto podría describirse de la siguiente manera: ya desde el título se alerta al lector o lectora de que sus experiencias e información sobre viajes le van a ser útiles, lo que ayuda a anticipar el tema y el vocabulario

que probablemente encontrará. La primera frase del texto ayuda, además, focalizando el proceso atencional y privilegiando el conocimiento que tiene el lector sobre un tipo de viajes: los viajes en avión. Desde allí, anticipando que es un relato que cuenta sobre algo que pasó en un viaje en avión, la lectura puede volverse relativamente fácil. Se genera un conjunto amplio pero muy preciso de expectativas y anticipaciones de contenido que permiten leer fluidamente y con comprensión.

El niño o niña que ha viajado en avión, ha visto películas sobre viajes, ha escuchado o leído sobre temas vinculados a aviones o los ha visitado, ya sabe —o al menos tiene alguna idea de— que en el avión hay aeromozas, cabinas y asientos asignados; sabe qué es un equipaje de mano y que hay espacios especiales para él o ella en el avión; y conoce quizás el proceso desde la llegada al aeropuerto, pasando por el embarque, el aterrizaje y la salida del aeropuerto de destino. Por ello, aparte de leer con comodidad, este alumno o alumna responderá con relativa facilidad preguntas inferenciales típicas tales como: «¿Quién crees que era la mujer que recibió a Camila? ¿Por qué buscó su número en la tarjeta? ¿Por qué tuvo que guardar su equipaje de mano? ¿Quién bajó del avión dejando este equipaje olvidado? ¿Por qué crees que lo olvidó? ¿Qué crees que llevaba en su equipaje de mano? ¿Qué va a hacer Camila ahora?». Estos son ejemplos sencillos de las inferencias que se pueden realizar y que hacen uso de la información previa.

Mientras los lectores exitosos usualmente parten de una buena base previa de información y llevan a cabo esta integración con relativa fluidez y casi sin darse cuenta, es típico que los lectores pobres o novatos carezcan de esa información previa o que teniéndola, no sepan cómo utilizarla. Cuando el niño o



la niña carece de la experiencia previa relevante para entender un texto, es fundamental que el profesor busque maneras de proporcionársela, directa o indirectamente, antes de leer el texto. Pero, si el problema es que, poseyendo la experiencia, no sabe cómo usarla, el profesor tendrá la tarea de enseñarle a integrarla con el texto, leyendo con pausas lectoras durante las cuales va formulando preguntas basadas en el texto recién leído que activen conocimientos previos relevantes; es decir, que ayuden a entender el texto leído y el que viene, y que sean por ello asociaciones o recuerdos pertinentes.

También será esencial que el profesor o la profesora sepa elegir con cuidado buenos textos para el alumno que se inicia en la lectura. Se debe tratar de textos vinculados a temas o experiencias conocidas por el niño o sobre las cuales no sea difícil prepararlo. Estos textos, además, deberán facilitar el uso de dichas experiencias previas. Por otro lado, es interesante mencionar el caso paradójico de alumnos y alumnas que pueden llegar a depender tanto de su conocimiento previo del tema que, si el texto no calza con él, no logran integrarlo y pueden concluir que no lo comprenden o rechazarlo porque creen que está equivocado.

En casos extremos, como pueden haber apreciado quienes hayan ejercido la docencia universitaria, los alumnos hasta pueden llegar a exhibir una dificultad seria para leer y entender textos o autores que expresan tesis o puntos de vista novedosos o datos en oposición o en contraste con su conocimiento previo. Estos pueden ser alumnos que solo son permeables en la lectura de aquello que reafirma lo que piensan (prejuicios, por ejemplo) o lo que ya saben o creen (saberes previos, creencias, visiones del mundo), por lo que experimentan una dificultad para integrar

información cuando lo que leen les plantea hechos o propuestas distintas.

Usemos el mismo ejemplo del avión, con algunas modificaciones, para demostrar un caso diferente de comprensión, uno donde el texto posterior puede confirmar las hipótesis desarrolladas ante un contenido inicial no muy preciso o donde el texto posterior puede ser la base para generar nuevas hipótesis sobre lo que ya se leyó del texto. Estos pasajes de inicio vago pueden ser más difíciles para los lectores novatos. Imaginemos, además, que el texto viene sin título y que se omite la ilustración; es decir, que hay menos datos iniciales que ayuden a anticipar el contenido y comprender el texto:

Tuvo que hacer una cola bastante larga. Cuando subió, la mujer la recibió en la puerta y buscó su número. Luego de unos minutos, la condujo a su sitio y le indicó dónde dejar su equipaje de mano. Cuando el avión aterrizó, se apuró en descender y dejó el equipaje olvidado.

Este texto es algo más demandante para un niño lector, sobre todo en la medida en que los términos clave que le permiten seleccionar y usar su información previa (avión, aterrizó, equipaje de mano) no aparecen sino hacia el final. Por ejemplo, como la primera frase es poco precisa, el lector puede activar múltiples asociaciones con ella (hacer la cola de la cometa bastante larga para que tenga el suficiente peso al volarla, hacer una cola larga para comprar entradas para el cine, hacer una cola larga esperando en el paradero de un ómnibus, hacer cola para comprar el pan, etcétera).

Cuando el texto empieza de manera imprecisa, las estrategias del lector se ponen en estado de alerta; en consecuencia, el lector

formula un amplio abanico de hipótesis de contenido que mantiene abiertas o va cerrando gradualmente conforme avanza en la lectura del texto y en la medida en que van apareciendo elementos que le permiten desactivar significados no apropiados. Es claro que un texto con estas características puede no ser lo deseable para un lector inicial, novato, inmaduro o incipiente que aún no puede llevar a cabo los procesos descritos.

Modifiquemos el mismo texto para ilustrar mejor la relevancia de la generación de hipótesis de significado basada en el conocimiento y la experiencia del lector, así como para explorar cómo un texto inadecuado puede obstaculizarla. Imaginemos, nuevamente, que la narración aparece sin título y sin ilustraciones. El lector se ve obligado a apoyarse con más fuerza en los términos clave del texto:

Cuando subió, la mujer la recibió en la puerta, saludándola, y buscó su nombre en la lista. Luego de unos minutos, la condujo a su sitio y le dio la carta avisándole que pronto regresaría.

Para un niño, este pasaje es bastante más difícil que los anteriores. Básicamente, esto sucedería por dos motivos: por la vaguedad de la primera frase, que no sugiere qué información previa activar; y porque la palabra clave —en este caso, «carta»— que debería resolver esta vaguedad se presenta de un modo tal que el lector debe mantener accesibles varios significados potencialmente pertinentes. El texto inicial no permite discriminar cuál de los significados de «carta» es el que es necesario retener: carta como mensaje interpersonal escrito, carta como pieza de una baraja, carta como lista de platos. El pasaje, además, no es bueno para un lector inicial porque no es un texto suficiente; es decir, no permite que use el contexto textual (las otras oraciones) y su propia

información para comprenderlo. Probablemente, el lector novato terminará de leer sin haber entendido.

Nosotros, lectores adultos, ¿podemos decir que este texto no es sobre viajes, sobre aviones o autobuses? En realidad, tampoco. Podemos adivinar que, aparentemente, describe una visita a un restaurante. Además, es posible que se trate de un restaurante algo formal, quizá en un piso superior de un edificio, y asumimos que la protagonista ha tenido que hacer una reservación. Pero, también es verosímil concluir que el personaje ha subido a la clase ejecutiva de un avión cuando estaban pasando la lista de vinos o bebidas.

Se puede esperar que los niños que leyeron sin dificultad el primer texto encuentren considerables problemas para entender el significado de este último y para ubicar dónde está ocurriendo el hecho. Algunos incluso pueden pensar que es en una oficina de correos, una interpretación aparentemente lógica y hasta aceptable. Lo que no es muy aceptable es dar a los alumnos textos como este y esperar que los comprendan.

### *Textos que no facilitan la integración de información*

Quizá esta concepción de la lectura como integración de información apoya la crítica a los textos de enseñanza de lectura inicial que incluyen frases que, si bien ayudan al niño en el dominio de destrezas silábicas, no le permiten integrar. Este es el caso probablemente de frases como «mima a mi minino», en las que el alumno se ejercita en la lectura de las sílabas «ma, me, mi, mo, mu» leyendo palabras que contienen diversas combinaciones de algunas de ellas. La preocupación que algunos especialistas han expresado sugiere que el ejercicio de la lectura con estas

frases es un tipo de actividad lectora que no debe ser la manera única o constante de trabajar la decodificación, en especial si normalmente el niño peruano pequeño —de seis o siete años— no sabe lo que significan estos términos o rara vez los escucha o usa, por lo que se acostumbra a leer sin comprender y reduce la lectura a saber decodificar.

Es importante que añadamos que, en frases como la descrita, el problema no es solo la falta de experiencia previa o que el niño nunca haya escuchado las palabras «mima» o «minino» y no sepa lo que significan; la cuestión más importante es que este tipo de frases aisladas no permite el uso compensatorio de esa otra clase de integración que consiste en la integración interna (de partes nuevas del texto con partes ya leídas). En la frase aislada «mima a mi minino», el niño tampoco puede inferir el sentido o significado de los términos que desconoce, porque el contexto textual está realmente vacío de claves o indicios lingüísticos. Podemos decir que el problema central no radica en el uso de un vocabulario desconocido o poco familiar, sino en la ausencia de recursos para que el niño venza ese obstáculo.

### **3. La lectura como interacción entre fuentes de información**

Complicquemos ahora las cosas y hablemos de aquella interacción que se da a otro nivel o que se puede definir de otra manera. Se puede decir que, en la mente del lector, sus diferentes fuentes de experiencia e información interactúan para ayudarlo a decodificar e interpretar el texto. Las fuentes que utiliza el lector son las siguientes: información ortográfica, gramatical, léxica, sintáctica,

semántica y pragmática. Cuando es necesario, ellas le ayudan a compensar sus debilidades o deficiencias.

La información ortográfica se refiere al conocimiento que el alumno posee sobre cómo se escriben las palabras y cómo dicha escritura afecta la manera en que se leen. La información gramatical, en segundo lugar, tiene que ver con las relaciones de concordancia y permite inferir. La información lexical, por su parte, incluye todas las palabras que el niño conoce y cuyo significado sabe; es decir, es todo el vocabulario que ya ha aprendido. La información sintáctica se refiere a lo que el lector sabe sobre los patrones para la formación de oraciones y frases, la estructura de las oraciones, cómo deben ser estas, cuándo no tienen sentido o no están completas, cómo varían en una pregunta, etcétera. La información semántica tiene relación con el significado de palabras, frases, oraciones o textos. Finalmente, el conocimiento de la pragmática, recientemente considerada una de las fuentes más importantes de información para el lector y fundamental para la comprensión de lectura, tiene que ver con conocer las maneras como el lenguaje cambia en su uso cotidiano dependiendo del tema, la situación, quién es el interlocutor y la intención de la comunicación.

Se habla de una interacción compensatoria cuando el lector puede recurrir a cualquiera de estas fuentes de información para que lo salven cuando una de las otras falla (Stanovich, 1980) y no entiende el texto; es decir, cuando fracasan las fuentes que deben proporcionar el tipo de información que la lectura de un texto demanda, otras acuden en auxilio del lector para ayudarlo a salir del escollo. Por ejemplo, en el caso de la decodificación, si el niño está leyendo una palabra que nunca ha visto o escuchado

antes, como podría ser «perdiz», usaría su información sobre otras palabras que sí conoce y que son gráficamente similares, como «maíz», «nariz», etcétera. El niño estaría compensando una deficiencia o limitación usando sus fuentes léxicas y ortográficas y sus procesos cognitivos analógicos.

Algo igual sucedería si encuentra la palabra «helipuerto» y, no conociendo su significado, infiere un significado aproximado por asociación con otras palabras parecidas como «puerto» y «aeropuerto». O como cuando un niño lee, por ejemplo, un diálogo. Si este empieza con «Choche, ¿cómo te fue?», y la conversación es entre dos niños, el alumno se guiará de su experiencia social. La anticipación de respuesta podrá ser: «Mostro, y ¿qué tal tú?». Pero, si el diálogo es con una figura formal o de autoridad como un director, sacerdote o profesor, el lector podría interpretarlo de manera distinta y anticipar otras frases que en su experiencia quizá no corresponderían con el tuteo o el uso de jerga o lenguaje informal.

Hasta aquí hemos explicado cómo la lectura es constructiva y, además, interactiva en dos sentidos: como interacción entre el texto y el conocimiento previo del lector, y como interacción entre diversas fuentes de conocimiento sobre el lenguaje escrito que el lector ha desarrollado. Miremos ahora el proceso lector desde otra perspectiva.

#### **4. La lectura como proceso estratégico**

Evidentemente, no todo lo que leemos son novelas o cuentos de hadas o artículos de revistas y de periódicos, con gran frecuencia leemos formularios, cartas, folletos de instrucciones, libros de texto, recetas de cocina y hasta... ;notificaciones, cartas notariales,

estados de cuenta bancaria y manuales de computadora! No podemos decir que siempre leemos lo que nos gusta o lo que elegimos o deseamos leer, sino que también leemos una gran variedad de distintos tipos de textos que por diversas razones necesitamos leer o esperar que leamos para actuar de acuerdo a lo que hemos entendido, ya sea al completar un formulario y entregarlo, al responder la carta recibida, al seguir las instrucciones de un folleto para que funcione un aparato, al aprender de un texto para un examen, al preparar un postre, al pagar una deuda atrasada o ¡al instalar nuestra nueva computadora!

Leemos, pues, diferentes tipos de literatura y usualmente tenemos diferentes razones o motivaciones para hacerlo. Esto significa que, para leer comprensivamente, no es suficiente que el lector aprenda a razonar sobre un texto y sepa relacionarse personalmente con él.

El buen lector debe, además, aprender a leer diversos tipos de material y saber hacerlo de distintas maneras. Entonces, podemos decir que una tercera característica fundamental de la lectura es que ella se entiende como un proceso estratégico. Esto se da en la medida en la que el lector aprende a adaptar su propia lectura tanto a su propósito o metas para leer como a la naturaleza y características del material, a su familiaridad con el tema, al género literario, tipo de discurso y a según esté o no comprendiendo lo que lee (Stanovich, 1980).

Cuando usamos el término lector estratégico estamos hablando de un lector flexible que, por ejemplo, sabe que cuando lee por recreación puede hacerlo rápido y no requiere una comprensión cabal y detallada de los pasajes ni tampoco necesita conocer el significado exacto de las palabras nuevas que encuentra, sino que



un significado global extraído del contexto puede ser suficiente. También sabe que, si está leyendo un texto difícil o poco familiar para un examen o preparando una clase o escribiendo un libro, entonces sí necesita leer más despacio, pues es importante desarrollar una comprensión minuciosa verificando incluso el significado preciso de ciertos términos centrales. Un lector, por ejemplo, que sabe que debe leer todas las instrucciones antes de empezar a armar o hacer funcionar un aparato, un lector que sabe que una notificación requiere actuación inmediata o que un estado bancario debe ser leído con mucho cuidado entendiendo bien sus cifras y las diferentes columnas y abreviaciones, corresponde al concepto de lector estratégico.

Para dar algunos ejemplos de la relación entre las metas del lector y sus diferentes métodos y ritmos de lectura les proponemos llevar a cabo el siguiente ejercicio. Hemos seleccionado diversos fragmentos de textos para que lean a continuación, pero cada uno debe ser leído con un propósito distinto. Los textos pertenecen a dos grupos: en el primer grupo tenemos textos auténticos de tipo más bien científico o literario. Empezamos con un texto que es la primera página de un artículo que reporta una investigación sobre la lectura; el segundo pertenece a una obra sobre la comprensión de la inteligencia; el tercero a una novela de ciencia ficción; y, el último, a una novela aparentemente autobiográfica. Imaginen ustedes que leen el primero para formular preguntas sobre él a un grupo de estudiantes. Trabajen el texto como quieran, subrayando, anotando, resumiendo, etcétera. Cuando terminen de leerlo, escriban preguntas —tres o cuatro— que los alumnos podrían responder en base al contenido del texto. Luego, lean el segundo texto con el propósito de explicar la tesis o mensaje

del autor a una segunda persona. Al término de la lectura, escriban brevemente cuál creen que es esa tesis. Lean entonces el tercer texto como si tuvieran la responsabilidad de ilustrarlo con un dibujo o, quizás, dos. Si se animan, lleven a cabo la tarea, hagan los dibujos. Finalmente, lean el último texto sin metas; es decir, como recreación, solo por el placer de leerlo y, tal vez, si necesitan una meta, para decidir si les provocaría continuar con la lectura de esa novela.

En el segundo grupo, tenemos tres textos de los que usamos con mucha frecuencia en la vida diaria: formulario, cuenta bancaria y mensaje por correo electrónico.

Mientras hacen ese ejercicio y pasan de un texto a otro, observen cómo cambian ustedes su propia lectura según el propósito. Se darán cuenta de que leyeron con diferentes ritmos o que se preocuparon por centrarse en distintos tipos de ideas. También podrían observar variaciones según el grado de dificultad que les presenta cada texto, aunque los textos elegidos nos parecen relativamente homogéneos.

**Texto 1:** lectura de un texto auténtico con el fin de formular preguntas sobre él.

### **Estudio de los procesos metacognoscitivos de la comprensión de lectura**

#### *Introducción*

La escritura puede considerarse el invento más importante en la historia de la humanidad. Sin la posesión de un lenguaje escrito, no es posible imaginar una cultura altamente civilizada. La lectura y la escritura son destrezas necesarias para desenvolverse adecuadamente en cualquier país civilizado del mundo.

El aprendizaje de la lectura y escritura de la lengua materna es aceptado universalmente como un objetivo muy importante en la escuela primaria. No obstante, existe un serio debate alrededor de cuáles han de ser las metas fundamentales en la enseñanza de la lectura y la escritura. Algunas escuelas se inclinan por enfatizar el aprendizaje de las habilidades básicas (como el descifrado y el deletreo), mientras que otras prefieren centrar su atención en los aspectos funcionales y de comunicación de la lectura y la escritura.

Una de las principales razones para tal debate, que, en ocasiones es bastante acalorado, estriba en el hecho de que el tema de la lectura y la escritura atrae fuertemente la atención de los científicos de las más variadas disciplinas. Además de los diseñadores de programas educativos, encontramos, entre otros, a lingüistas, psicólogos y sociólogos. Aun dentro del marco de cada disciplina particular puede haber varias especializaciones. Entre los defensores del enfoque lingüístico, por ejemplo, hay educadores, lingüistas, socio y psicolingüistas y antropólogos lingüistas, cada uno de los cuales tiene sus propias ideas acerca de cómo y qué enseñar en lo referente a la lectura y escritura (Klerk & Simons, 1989, p. 19).

¿Qué preguntas plantearía el lector basándose en este texto?

---

---

---

---

---

---

---

**Texto 2:** leer un texto auténtico con el fin de explicar la tesis del autor.

**Por qué la gente inteligente fracasa (con demasiada frecuencia)**

Todos fracasan a veces. De hecho, es dudoso que podamos alguna vez aprender algo si nunca fracasamos en nada. El signo de la inteligencia no es el no cometer errores, sino más bien el aprender de ellos de modo de no cometerlos de nuevo. A una persona inteligente se le puede perdonar por cometer errores, pero quizás no por cometer los mismos errores repetidas veces.

Casi todos nosotros conocemos personas aparentemente inteligentes que cometen errores con demasiada frecuencia y que fracasan en lo que hacen demasiado a menudo. Es como si su inteligencia no sirviera para nada cuando se enfrentan a problemas del mundo real. Es claro que la inteligencia no es suficiente para un desempeño exitoso en el mundo de todos los días, cualquiera que sea la amplitud con la que se defina inteligencia. La gente puede llegar al mundo con algunos de los mejores dones que la inteligencia puede dar, o puede crecer en un ambiente muy adelantado, o puede leer un libro como éste y practicar sus destrezas intelectuales, y aun así puede rutinariamente hacer un zafarrancho de su vida. A menos que pueda evadir o de otro modo pasar por alto los obstáculos que se cruzan por el camino del desempeño intelectual óptimo, encontrará que la mayoría, sino todos sus dones intelectuales, son de pequeño valor.

Este capítulo discute veinte obstáculos que se ponen en el camino incluso de los individuos más inteligentes. En su mayoría, estos obstáculos no son estrictamente intelectuales, pero si la gente pudiera mantener este tipo de problemas bajo control, podría verdaderamente concentrarse en el desarrollo de su intelecto, sabiendo que este desarrollo de su intelecto se reflejará en una mejor ejecución de la tarea. Mientras usted lee los impedimentos

a la realización plena de la inteligencia, le será cada vez más obvio por qué las pruebas convencionales de inteligencia sólo dan cuenta de una proporción relativamente pequeña de la varianza que se observa en la actuación en el mundo real (Sternberg, 1986, pp. 338-339).

¿Cuál es la tesis o la propuesta que presenta este autor? (¿Qué mensaje nos quiere transmitir?). Señale las partes del texto que apoyan su respuesta. Describa su opinión sobre la propuesta del autor.

---

---

---

---

---

---

---

**Texto 3:** leer de un texto auténtico para ilustrarlo.

### **Veinte mil leguas de viaje submarino**

Los aiosos moluscos se movían hacia atrás, valiéndose de su tubo locomotor, a la vez que el agua aspirada la expulsaban por él. De sus ocho tentáculos, los seis más alargados y finos flotaban sobre el agua, mientras que los otros dos, enlazados como palmas, se tendían al viento, como si se tratara de una ligera vela. Pudimos contemplar también su concha espiraliforme y ondulada, que Cuvier ha comparado acertadamente con una chalupa, puesto que se trata efectivamente de una auténtica embarcación, la cual transporta al animal que la segrega sin que éste se adhiera a ella.

Durante cerca de una hora, el Nautilus navegó por entre aquella turba de moluscos, que de pronto se sintieron asaltados por un inexplicable y repentino pavor. Como obedeciendo a una señal, fueron arriadas sus velas súbitamente, replegaron los brazos, se contrajeron los cuerpos, se invirtieron las conchas cambiando su centro de gravedad, y toda la flota desapareció bajo las aguas. La operación fue instantánea, y jamás existió seguramente, una escuadra con tal rapidez de maniobra y tan magnífica precisión (Verme, 1984, p. 214).

Imagine el texto en este recuadro. ¿Cómo dibujaría usted una ilustración para él?



#### Texto 4: leer un texto auténtico por recreación

##### La primera vez que cumplí dieciséis años

Mi madre es para mí como un pájaro raro que siempre me lleva en su vuelo maravilloso. Le gusta encontrar en mí el reflejo de sus extraños sueños. Me siento feliz de que no sea la madre convencional de mis compañeras, aun cuando no tricote nuestros jerseys y no cosa nuestros vestidos.

En su lugar, ella me trenza guirnaldas de entusiasmo y confianza en mí misma. Está muy orgullosa de tener una hija que toque el contrabajo y no una vulgar pianista. Adora el maquillaje exagerado de mis hermanas. Se pone contenta cuando Sandra rebusca en el mercadillo y vuelve con alguna monstruosidad. Le divierten las bufonadas de Effie.

Mucha gente piensa al verla que es hermana nuestra, por lo joven y activa. Sin embargo, ya no es una muchacha, es simplemente la eterna espectadora de nuestros embelesos (Morgenstern, 1989, p. 95).

¿Desearía continuar con la lectura de este relato? ¿Por qué?  
¿Qué le ha gustado de este fragmento?

---

---

---

---

---

---

---

---





¿Por qué siente pena esta persona? ¿Qué impidió que leyera ese mensaje? ¿Qué respuesta debe enviar Nati ahora que ya leyó el mensaje?

---



---



---



---



---



---



---



---



---



---

**Texto 6:** lectura de una carta de compromiso de pago fraccionado de una deuda.

No.	Día	Mes	Año	Monto	Multa	Monto	Total
1	27	Febrero	2011	140	Multa 2000	50	190
2	27	Marzo	2011	140	Multa 2001	80	220
3	27	Abril	2011	130	Multa 2003	40	170
4	27	Mayo	2011	130	Multa 2005	80	210
5	27	Junio	2011	130	Multa 2005	50	180
6	27	Julio	2011	130	Multa 2007	50	180
7	27	Agosto	2011	130	Multa 2009	50	180
8	27	Setiembre	2011	130	Multa 2000	50	180
<b>Total</b>				1060		400	1460

¿Cuánto debe pagar en total? ¿En cuántas cuotas? ¿Cuánto es la multa? ¿Queda eso claro en esta carta?

---

---

---

---

---

---

---

---

---

---

---

Terminada la lectura de los seis textos, y quizá completadas las tareas, sugerimos al lector que tome algunos minutos para analizar cómo leyó cada uno de ellos y si varió su lectura de uno a otro, pues eran diferentes tipos de texto y debían ser leídos para diferentes propósitos. Podría serle útil escribir lo que hizo durante la lectura de cada texto. Si es que usted varió o cambió su manera de leer, analice de qué manera cambió su lectura según su objetivo al leer. Si no cambió su manera de leer en ninguno de los textos o solo en algunos de ellos, sugerimos que lea ahora una noticia de algún diario local y compare esta vez la manera como lee noticias con la manera como lee textos siguiendo las metas aquí propuestas. Sería deseable que exista diferencia en las estrategias que usted utiliza cuando lleva a cabo estos distintos tipos de lectura.

## 5. La lectura como proceso metacognitivo

Para los lectores diestros o experimentados lo descrito puede no ser una novedad, pues ellos saben que uno puede leer para varios fines o propósitos. También son conscientes de que este hecho demanda flexibilidad o la habilidad de llevar a cabo ciertos ajustes sutiles en la manera como leen, para así acomodarse a las diferentes demandas que cada texto y cada finalidad exige. Además, ellos saben cómo es que deben cambiar su manera de leer cuando requieren hacerlo para informarse, para memorizar, para resumir, para estudiar, para completar un cuestionario, para entender cifras, para evaluar y criticar, etcétera. Así, los lectores diestros saben que controlan su lectura. En ese sentido, decimos que ellos exhiben destrezas metacognitivas.

Ahora podemos definir que el lector que comprende bien lo que lee suele ser un lector:

con un buen nivel de información o experiencias previas relevantes para la comprensión de lo que se lee, una capacidad mayor en términos de lo que se denomina memoria de trabajo o memoria activa (*working memory*), una mayor velocidad de decodificación o reconocimiento de palabras, mayor velocidad y corrección en la activación de conceptos, buen razonamiento inferencial y destrezas metacognitivas a través de las cuales controla su lectura (Boekaerts, 1989, p. 210)<sup>1</sup>.

Un aspecto de tal control metacognitivo es ser capaz de guiar y monitorear la propia lectura, y de darse cuenta cuando ocurre un fracaso o una falla de comprensión. Para estudiar este aspecto, los investigadores han diseñado experimentos insertando información

---

<sup>1</sup> Traducción de la autora.

inconsistente o incoherente en los pasajes que dan a leer a las personas a leer para ver si estos lectores pueden detectarla (Anderson & otros, 1985, p. 13).

Lo que los lectores tienen que hacer frente a estos textos con información equivocada, es llevar a cabo lo que se llama una evaluación del texto. Los estudios sobre evaluación de textos nos indican que los lectores diestros no solo son capaces de detectar cómodamente diversos tipos de errores en los pasajes o textos, sino que, además, pueden iniciar varias medidas correctivas cuando se dan cuenta de ellos y de que no están entendiendo bien lo que leen. Por ejemplo, pueden releer la oración o el texto previo buscando indicios que les permitan aclarar la confusión, o pueden revisar lo que viene y ver si el texto que sigue elimina su confusión, o pueden desterrar el obstáculo a la comprensión, reinterpretándolo.

Quizá porque con frecuencia no saben cuál es el sentido de leer —es decir, comprender—, los lectores pobres, novatos o iniciales no controlan la manera como leen, o no lo hacen adecuadamente. La investigación nos informa de que carecen de al menos dos estrategias metacognitivas usadas por los buenos lectores (Anderson & otros, 1985, p. 13). La primera, es saber evaluar su propio conocimiento o habilidades con respecto a las demandas de la tarea o el texto; la segunda, es saber guiar su propia comprensión y desarrollar estrategias correctivas cuando esta falla. En realidad, se podría decir que son hasta tres los aspectos fundamentales: ser capaz de evaluar el grado de dificultad del texto, darse cuenta de cuándo se está fracasando en comprender, y saber tomar una acción correctiva al percibir que no se está comprendiendo para recuperar la comprensión.

## 6. Una parte de la lectura debe ser automática

Nuestro lector se habrá dado cuenta de que la definición del proceso lector ofrecida anteriormente no incorpora lo que se denomina la decodificación. De hecho, es importante que aquí la incluyamos pues es una parte imprescindible que facilita la comprensión de la lectura; no obstante, la comprensión contemporánea de su papel requiere una explicación aparte.

Para poder comprender; es decir, para construir significados, interactuar con el texto, integrar sus contenidos y lograr una lectura estratégica, el lector debe dominar procesos básicos como la decodificación y el reconocimiento de palabras, al punto de que ellos se vuelvan automáticos. Esto es, que no demanden un esfuerzo deliberado, un acto intencional o la atención consciente del lector, que se puedan llevar a cabo con mínimo esfuerzo y gasto de energía mental. Libre de dicha responsabilidad, la atención puede entonces centrarse en los procesos «superiores» de comprensión. Esto significa sin una buena decodificación no es posible una buena comprensión. Para que la lectura incluya la comprensión debe ser fluida y correcta.

De la manera como Anderson y sus colaboradores (1985, p. 13) la describen, la destreza del lector para decodificar palabras e identificar palabras individuales; es decir, identificar su pronunciación y su significado, con corrección y velocidad, es de importancia sustancial. Es esta la fluidez la que permite la coordinación del proceso de decodificación con el proceso de comprensión. Para que esta coordinación sea exitosa, el lector debe ser capaz de prestar solo una mínima parte de su atención a la decodificación, pues necesita usarla para interpretar el texto. La decodificación así entendida no es un proceso de análisis de

palabras letra por letra: tan pronto como el lector ha visto una parte de la palabra, ya tiene una posible interpretación de ella. Esta interpretación refuerza el análisis del resto de la palabra.

Se sabe que cuando hay conocimiento previo relevante, el contexto es significativo y las primeras letras proporcionan suficiente evidencia, la interpretación final se lleva a cabo de modo muy veloz. Por ejemplo, se puede afirmar que un niño de segundo o tercer grado leerá más rápido la palabra «profesora» o «pizarra» cuando en la oración estas palabras van anteceditas de las palabras «colegio» o «alumno»; por ejemplo:

Cuando llegó al colegio, corrió al salón a buscar a su pro...

El alumno salió a resolver el ejercicio en la p...

En estos dos ejemplos, el alumno no lee —en el sentido de decodificar letra por letra— las palabras «profesora» y «pizarra»; más bien, hace un «cierre visual» basado en la hipótesis o anticipación que genera a partir de las primeras letras, de la primera parte de la oración y de su experiencia lingüística y no lingüística. De modo que identificar una palabra no es analizarla letra por letra. El modelo actual de identificación de palabras que más se acepta plantea lo descrito, que la posible interpretación de una palabra se empieza a formar en la mente tan pronto como se atisba incluso información muy parcial sobre las letras que la componen, sobre su configuración y longitud, o cuando el contexto —las palabras previas, por ejemplo— permite anticipar qué palabras probablemente aparecerán en lo que viene del texto, etcétera.

Por lo tanto, el lector debe usar otras fuentes de información para poder descifrar palabras rápida y correctamente. Así, este

proceso se coordina fluidamente con el proceso de construcción del significado del texto.

Una prueba o una clara indicación de la pericia decodificadora de los buenos lectores es que son más rápidos y acertados que los lectores pobres cuando se les pide que lean «pseudopalabras» o palabras inventadas que parecen ser palabras auténticas, pero no lo son. Al hacerlo no se guían por reglas, sino por estrategias como la decodificación por analogía con palabras «verdaderas». Por ejemplo, leerán la pseudopalabra «pama» sin detenerse y aunque no signifique nada, por su semejanza con «cama» o «rama», e igual ocurrirá con «naja» por su similitud con «raja» o «baja». Entonces, en este punto, la diferencia entre el buen lector y el lector pobre o inmaduro no es la corrección, o mejor dicho, la perfección en el análisis decodificador de letras, sino la velocidad en la identificación de palabras usando estrategias que evitan pérdidas de atención, tiempo y energía. Los buenos lectores han pasado del dominio a la automaticidad. Decodifican sin pensar, pero leen pensando.

Cuando el nivel de destreza en estos procesos básicos de lectura de palabras es pobre y, por lo tanto, no hay aún automaticidad, la decodificación demanda la atención deliberada y consciente del lector y no queda posibilidad de dedicar algo de ella a interpretar el texto. Preocupado por identificar las palabras, el alumno no se puede concentrar en el significado de lo que lee. Dirige la mayor parte de su atención a decodificar las palabras sonido por sonido, letra por letra o sílaba por sílaba. Para cuando termina de leer trabajosamente la oración, la memoria de la primera parte de esta ya se desvaneció y no ha podido representar e integrar las partes.

Cuando esto sucede, el lector novato tiene que releer toda la oración para intentar darle el significado, pero el mismo problema se repite. Usualmente, este alumno lee con mucha lentitud en voz alta, se detiene un rato, demora en palabras de más de tres sílabas, o lee murmurando, mueve la cabeza —y no los ojos— de lado a lado al leer, utiliza un dedo o un objeto —regla o borrador, etcétera— para señalar las palabras que va leyendo, releo sílabas, hace largas pausas entre palabras o al interior de una palabra, olvida considerar la puntuación, entre otros. La experiencia nos indica que estas características son en realidad usuales en niños pequeños —de primer grado— que están en los estadios iniciales del aprendizaje de la lectura y en lectores de segundo a tercer grado «en alto riesgo» de fracasar en este aprendizaje.

Se dice que un niño de tercer grado debe poder leer en promedio cien palabras por minuto cuando se trata de un texto no familiar. Por debajo del tercer grado se lee de cincuenta a setenta palabras por minuto, también de un texto no familiar (Anderson & otros, 1985). Podemos explicar ahora por qué se ha llegado a la conclusión de que el punto de vista tradicional sobre la lectura es solo parcialmente correcto.

Plantear que la lectura es un proceso lineal en el que al pronunciar las palabras se va teniendo acceso a sus significados, que estos se van sumando para otorgar sentido a las frases y oraciones y que la combinación de estas últimas conduce al significado de los párrafos los cuales, finalmente, permiten comprender que entender un texto es como desmontar una compleja y movilizadora pintura para examinar uno por uno los colores y formas usados por el pintor, pretendiendo que cada elemento tomado aisladamente y sus combinaciones tienen un significado o valor propio y acumulativo. La lectura no es un proceso lineal



de funciones y actos consecutivos en escalera —primero se aprende a leer sílabas, luego palabras, oraciones y, finalmente, textos—.

## 7. La lectura necesita ser motivada

Cualquiera que sea el método de instrucción que se decida utilizar, el docente necesita recordar que leer requiere motivación (Anderson & otros, 1985). ¿Cómo se logra motivar al alumno hacia el aprendizaje y la práctica de la lectura? Aunque no es nuestra intención desarrollar este tema, es importante que resaltemos algo al respecto, pues sin motivación o interés no se puede leer buscando elaborar significados. El primer elemento a anotar tiene relación con la actitud del profesor y el ritmo que imprime a su clase. Según Anderson y sus colaboradores, la actitud fundamental que propicia el aprendizaje es una de entusiasmo y gusto por la lectura y de confianza en que todo niño puede aprender a leer.

Los profesores que mantienen niveles altos de motivación en sus alumnos y alumnas se preocupan por no enseñar de la misma manera todos los días, sino que conducen lecciones consistentes pero variadas. Saben que deben respetar la estructura del día y la rutina de los periodos de enseñanza para que el niño no se pierda, pero buscan presentar sus lecciones de manera atractiva y diversa. El ritmo de cada clase no es lento y monótono, sino ágil. Las tareas se presentan dándoles un sentido; es decir, explicando a los estudiantes por qué esa tarea es importante y cómo los va a ayudar a leer mejor. Profesores y alumnos se sienten embarcados en un proyecto común cuyo objetivo se consigue con apoyo en un ambiente de responsabilidad compartida. Los alumnos sienten que su profesor sabe bien lo que está haciendo y por qué, y que sabe a qué destino los desea llevar.

Los lectores pobres con frecuencia no escuchan, no atienden, no acaban en el tiempo indicado y —sobre todo— se dan por vencidos fácilmente cuando una tarea o una lectura es difícil para ellos; además, se ponen ansiosos ante la lectura oral. Es como si el niño fuera impotente frente a lo que le pasa y estuviera a merced de sus limitaciones, vulnerable frente a la tarea o al texto. Se sabe que los profesores, sin quererlo, pueden a veces influir sutilmente en que esto suceda cuando dan mensajes velados de que los estudiantes carecen en realidad de la habilidad para hacer algo mejor. En la descripción de los autores mencionados, los docentes efectivos comunican su creencia de que todo niño puede aprender a leer bien si presta atención, dedica esfuerzo y practica la lectura auténtica en casa. Y no dan elogios y alabanzas por que sí, sino solo como reconocimiento al esfuerzo o al buen trabajo en una tarea que era inicialmente difícil para determinado alumno.

Al empezar, como constató Pikulski (1994) en los cinco programas de lectura que analizó, estos profesores presentan un material de lectura que los niños van a poder leer, con lo cual se sienten muy exitosos.

## **8. La lectura es un aprendizaje continuo**

La última característica de la lectura que describen Anderson y sus colaboradores es que siempre está en desarrollo. No es algo que se consigue a una edad y ya no sigue evolucionando o creciendo. La lectura sigue mejorando con la práctica. Empieza con las más tempranas experiencias con el lenguaje escrito, cuentos y cultura literaria, y continúa toda la vida. Para que este crecimiento se dé, la regla es que siempre leamos tratando de comprender.

Por ello, es casi un requisito indispensable que los docentes mismos vuelvan a ejercitar su lectura, que la practiquen en sus modalidades de esparcimiento e información. Así estarán en mejor sintonía con lo que deben enseñar y con sus alumnos cuando lean juntos, les lean a ellos, o cuando observen o escuchen a sus alumnos leer.

La metáfora que usan los mencionados autores para describir la lectura nos puede ayudar aquí a expresar mejor lo que queremos decir. Para ellos, el acto de leer es como la ejecución de piezas de música por parte de una orquesta. Resumimos su descripción de cómo la metáfora es válida a tres niveles:

- Se trata de actos totales. Ejecutar bien las partes no es igual a saber ejecutar bien el todo. Solo se puede decir que uno sabe leer cuando puede poner las diferentes partes juntas en una ejecución integrada y fluida.
- Se trata de actos que requieren práctica durante largos periodos de tiempo. Leer, como tocar un instrumento, requiere un ejercicio continuo tanto para aprender los rudimentos como para desarrollar y mejorar la ejecución y tocar piezas cada vez más complicadas.
- Cada texto, como cada melodía, es susceptible de mucho más que una interpretación única.

Se enfatiza que la perspectiva actual sugiere que, además de obtener información de las letras y las palabras en el texto, leer involucra seleccionar y usar nuestro conocimiento sobre la gente, los lugares y las cosas —sobre el mundo en general—, y sobre los textos y su organización. De acuerdo a Pearson (1984),

la investigación contemporánea en el área de la lectura nos ha llevado a concluir que se trata de un complejo proceso interactivo en el cual el lector varía su posición en un continuo, que va desde un «procesamiento principalmente basado en el texto» —obtener el mensaje correctamente— hacia un «procesamiento basado principalmente en el lector» —prediciendo, anticipando o desarrollando expectativas sobre cuál debería ser el mensaje del autor—. Dicho continuo también podría tener en sus extremos, por un lado, una posición en la cual el lector exhibe poco control sobre el significado, sobre los procesos que inicia y sobre los problemas que van apareciendo.

En el otro extremo tendríamos una posición en la cual el lector guía, determina o controla el significado y sus propios procesos. De acuerdo a Pearson, los cambios en «la posición del lector a lo largo de este continuo estarían determinados por un conjunto entrelazado de factores: el propósito del lector —¿Qué tengo que hacer con esta información una vez que la haya leído?—; su conocimiento previo —¿Cuánto sé ya sobre el tema del texto?—; su interés y motivación —¿Cuánto me interesa leer este contenido?—; y el tipo de complejidad del discurso —¿Cuánto conozco las convenciones de este tipo de discurso o texto?—» (Pearson, 1984, p. 2).

## 9. ¿Quién es un buen lector?

Siguiendo con el resumen y la elaboración de las ideas de Anderson y sus colaboradores (1985) se puede decir que un lector al que calificaríamos de «bueno» o «experto» es aquel que cumple con las siguientes características:

Piensa sobre lo que lee.

Usa su conocimiento y experiencia sobre el mundo y la vida diaria para tratar de entender lo que lee.

Al utilizar su información previa para comprender el texto, se dedica a integrar información.

Domina los procesos básicos de decodificación y reconocimiento de palabras a un nivel automático, de modo que su atención queda libre para el análisis del significado.

Sabe controlar y guiar su lectura en relación a su meta, la naturaleza del material y si está entendiendo o no.

Practica la lectura, desarrollándola y refinándola.

Para dar un esquema final de la visión actual de la lectura, recordemos los cuatro términos que la definen: la lectura es un proceso constructivo, interactivo, estratégico y metacognitivo. La lectura es constructiva porque es un proceso activo de elaboración de interpretaciones del texto y sus partes. Es interactiva porque la información previa del lector y la que ofrece el texto se complementan en la elaboración de significados. Es estratégica porque varía según la meta, la naturaleza del material y la familiaridad del lector con el tema. Es metacognitiva porque implica controlar los propios procesos de pensamiento para asegurarse que la comprensión fluya sin problemas.

Para el lector práctico, que gusta de definiciones directas y sencillas, le podemos dar la siguiente síntesis, basada en la propuesta de Mercer y Mercer (1993). Se sabe que la lectura es un proceso complejo; sin embargo, para muchos autores su explicación puede

simplificarse planteando que incluye fundamentalmente dos procesos básicos y simultáneos: decodificación y comprensión. El proceso de decodificación implica, de una forma elemental, una esencial comprensión de las relaciones entre grafemas y fonemas y usar el contexto para identificar el significado de las palabras. Las habilidades de comprensión capacitan al lector para proporcionar un significado al texto.

## ¿CÓMO SE ENSEÑA A LEER? LA PERSPECTIVA INSTRUCCIONAL

### 1. Conceptos que aportan los cimientos de los métodos instruccionales

*Los «modelos de la lectura». ¿Qué es un modelo de la lectura?*

¿Qué pasa en el cerebro cuando uno lee? ¿De qué manera funciona este cuando el que lee es un lector experto o un lector novato? ¿De qué manera funciona el cerebro de un niño o niña cuando está empezando a aprender a leer? ¿Y qué sucede después?

Estas preguntas pueden sorprender a nuestro lector, pero desde el ámbito de la psicología cognitiva contemporánea, las respuestas a ella son las que nos permiten entender cuáles podrían ser los mejores métodos instruccionales: aquellos que exhiben cierta correspondencia o relación con la manera como el cerebro y los procesos cognitivos funcionan en los diferentes estadios de un eficiente aprendizaje lector.

Las respuestas o teorías propuestas por los especialistas se presentan en forma de «modelos». Los modelos intentan representar: (a) cómo es que un lector percibe y reconoce palabras;

(b) cómo procesa lo impreso; y (c) cómo comprende oraciones o un texto (Singer & Ruddell, 1985).

Los modelos de la lectura siguen la línea de pensamiento de la psicología cognitiva respecto a la forma como nuestros cerebros procesan e interpretan la información en imágenes y en lenguaje que nos llega tanto del medio ambiente como del medio interno y la propia subjetividad.

Empecemos por describir que, en principio, existen el *modelo ascendente* y el *modelo descendente*. Aquí los explicamos:

*Modelo «ascendente», también denominado «de abajo-arriba», «centrado en el estímulo», «centrado en el texto» o «bottom-up»*

Este modelo propone lo siguiente: al leer, el lector tiene centrada toda su atención en el texto escrito, en los símbolos gráficos (las letras), de modo que los procesos de comprensión básicamente empiezan desde abajo, desde los estímulos que presentan los fonemas y, luego, la atención se centra en convertirlos en sílabas, en palabras, frases, oraciones, párrafos, textos. Enfatiza, por lo tanto, una sola dirección en el procesamiento del lenguaje escrito, un procesamiento que va de la parte al todo, del estímulo a la mente, de los sonidos y palabras a la comprensión.

En los estadios iniciales del aprendizaje de la lectura, esta propuesta pone poco énfasis en la influencia del conocimiento del mundo que trae el lector, no considera el uso de la información contextual para poder decodificar y el papel de salvataje que cumplen las estrategias complejas de nivel superior.

Aunque enfatiza la importancia fundamental de la palabra escrita para que el lector pueda leer, el resultado de este proceso debe ser llegar al logro del significado. Es decir, la comprensión de lectura en este caso es guiada o dirigida por el texto.



*El modelo «descendente», también denominado «de arriba-abajo», «centrado en el sujeto lector» o «top-down»*

En contraste con el modelo ascendente que acabamos de describir, este modelo propone lo siguiente: el lector trae al acto de leer sus experiencias lingüísticas y sobre el mundo, habilidades inferenciales, bagaje de vocabulario y conocimientos previos, y estos son elementos centrales en el acto lector. De modo que, para el modelo descendente, a diferencia del anterior, la lectura y la comprensión no empiezan en el estímulo o texto escrito, los fonemas, las frases o las oraciones, sino que, más bien, empiezan en la mente del lector. Desde antes de leer, desde el inicio del acto de leer o desde antes de coger un texto para leerlo, el lector tiene motivaciones, intereses, hipótesis y anticipaciones, o sea, ya tiene algunas ideas sobre el posible significado de este.

*El modelo interactivo*

Lo que hoy en día se sabe es que en la comprensión de lectura ninguna de estas dos maneras de funcionamiento del cerebro (la ascendente y la descendente) se da en forma aislada o independiente (en ausencia de la otra). Es decir, tanto el procesamiento ascendente como el descendente se encuentran presentes en toda actividad mental y, por lo tanto, en la comprensión de un texto. En ciertas etapas del aprendizaje de la lectura el procesamiento puede ser marcadamente más ascendente que descendente (por ejemplo, en el aprendizaje de la decodificación en la lectura inicial), mientras en otros momentos lo que predomina es el ascendente (por ejemplo, en la comprensión y evaluación crítica).

Como ambos tipos de procesamiento están presentes y se apoyan el uno al otro para lograr una lectura eficiente, se habla

de un *modelo interactivo*. Este propone entonces que en todo acto de lectura se combina el procesamiento ascendente y descendente, y reconoce que hay una interacción entre ambos tipos de procesamiento a lo largo del todo proceso de leer. Entonces, de acuerdo con las propuestas de la psicología cognitiva, este modelo nos explica que en todo acto lector, público o privado, están presentes tanto los procesos ascendentes como descendentes cumpliendo una función importante. En la manera que usa para describirlo Kenneth Goodman (1981), representante de este modelo: se utiliza el texto impreso como *input* (la información que ingresa) y el significado como *output* (la respuesta que se genera). Este autor nos advierte que no hay que olvidar que el lector proporciona también un *input*, pues su lectura es selectiva: selecciona cuáles son los elementos mínimos o necesarios del texto que va utilizando para construir significados.

David E. Rumelhart (1985) también propone este modelo describiendo que uno no debe olvidar que la lectura es tanto un proceso perceptual como un proceso cognitivo, con lo que sería entonces un proceso que vincula percepción y cognición. Más aún, para este autor, un lector diestro o experto debe ser capaz de hacer uso de su información sensorial (la que le dan los sentidos), información sintáctica (la que le deja saber si una proposición está escrita de acuerdo a las reglas de la sintaxis), información semántica (sobre el significado de proposiciones, las relaciones entre ellas y el significado total del texto), y la información pragmática (sobre el uso del lenguaje en las situaciones de la vida cotidiana), para lograr la comprensión. Todas ellas son diferentes fuentes de información que usa el lector diestro.

### *El modelo compensatorio*

Todavía hay más, no hemos acabado de explicar los modelos. Debemos mencionar, finalmente, la existencia de un modelo llamado *modelo compensatorio*. Este modelo propone que cuando el lector está fracasando en algún aspecto de su lectura —por ejemplo, en la decodificación y el reconocimiento de palabras—, los procesos descendentes van en ayuda de los ascendentes y los procesos ascendentes se dejan ayudar por los descendentes. Un buen ejemplo de esto es cuando hay presencia de muchas palabras desconocidas, lo que hace que se pierda la comprensión del texto pues no se pueden leer por el contexto. Cuando los procesos ascendentes se tornan muy difíciles, los descendentes entran con mayor fuerza a compensar por el fracaso, las fallas decodificadoras o de reconocimiento de palabras. Podríamos añadir que es aquí cuando la metacognición cumple un papel directriz fundamental para guiar estos procesos compensatorios, de reparación o recuperación tanto de la decodificación como de la comprensión. Se trata, en realidad, de veloces operaciones de salvataje.

Explicados los cuatro modelos, proseguiremos con la presentación de las teorías y los métodos intruccionales que se desprenden de ellos.

## **2. Las teorías de ayer y de hoy**

Roehier y Duffy (1991) nos informan que históricamente la instrucción estaba centrada en que el alumno hiciera ejercicios y práctica. Las destrezas o el conocimiento debían ser enseñados directamente por el profesor de manera separada o independiente,

uno tras otro en una progresión específica y en determinados grados de la escolaridad primaria. Los docentes tomaban exámenes a sus alumnos para cerciorarse de si dominaban la destreza o el conocimiento. Si los alumnos demostraban que ya lo sabían, el profesor pasaba a enseñar lo siguiente. Si el alumno no lo dominaba, el docente hacia ejercicios de repaso y práctica adicional para corregir sus errores. Este tipo de instrucción se basaba en un modelo ascendente y se ha denominado en el pasado el modelo del ejercicio, de práctica repetida de ciertos componentes del aprendizaje de la lectura

Para los investigadores, en general, este modelo ya no está vigente ni es recomendable como una manera adecuada de enseñar. «Las teorías actuales del aprendizaje [...] piden una instrucción que va más allá del modelo del ejercicio» (Roehier & Duffy, 1991, p. 862)<sup>1</sup>. El énfasis de la nueva tendencia en la enseñanza está puesto en que el conocimiento es estructura, organización, coherencia y conexión. No se trata de no proporcionar información y de no fomentar el conocimiento, sino de hacerlo de manera que el alumno no lo memorice sin entenderlo, más bien que lo comprenda y lo organice de manera sistemática y coherente en su memoria. Si aplicamos al caso de la lectura lo que proponen estos autores sobre el aprendizaje, es claro que esto sería lo que propone el modelo descendente de la lectura.

Roehier y Dufy explican en qué son diferentes estas dos concepciones del aprendizaje:

[...] dos distinciones son particularmente importantes. En primer lugar, para que los alumnos puedan llevar la información de la

---

<sup>1</sup> Traducción de la autora.

memoria de trabajo o de corto plazo a la memoria de largo plazo, necesitan transformar la información en conceptos significativos para ellos que puedan ser referidos y guardados en maneras organizadas. Por lo tanto, el énfasis está en la organización del conocimiento, no en la memorización de este sin conectarlo con sus conocimientos previos. En segundo lugar, los procesos pueden ser ya sea autorregulados o automáticos (Frederiksen, 1984). Los procesos automáticos se dan cuando el individuo no necesita controlar conscientemente su pensamiento; en contraste con ello, la autorregulación significa que uno asume control consciente del procesamiento cognitivo, a lo que frecuentemente se hace referencia como metacognición (Baker & Brown, 1987; Flavell, 1976). El resultado es un énfasis en la comprensión (Brophy, en prensa) más que en los resultados de la memoria de bajo nivel. Este cambio de énfasis desde hace ya varios años viene influenciando la instrucción. La instrucción basada en el ejercicio y la práctica ya no es adecuada porque no promueve la comprensión ni la autorregulación en el aprendizaje (Flavell, 1976, p. 862)<sup>2</sup>.

Entonces, la diferencia entre la visión contemporánea y la definición tradicional del aprendizaje de la lectura se ve reflejada en la distinción actual entre los métodos de enseñanza basados en el modelo ascendente y los modelos basados en el modelo descendente.

### *Los métodos instruccionales*

Hay métodos de enseñanza de la lectura que se basan solamente en el modelo ascendente descrito arriba, mientras otros se basan solo en el descendente. Es decir, hay métodos instruccionales basados puramente en el modelo ascendente que no apoyan

---

<sup>2</sup> Traducción de la autora.

una comprensión de lo que se lee, sino solo la decodificación. Los métodos instruccionales basados en el modelo descendente no solo contribuyen a la comprensión, sino que estimulan la autorregulación, y pueden ayudar al alumno a mejorar su decodificación metacognitivamente.

### *Enseñanza de la lectura basada en el modelo ascendente*

Para los métodos de enseñanza basados en el modelo ascendente, el aprendizaje de la lectura era estrictamente secuencial, lineal, con fases consecutivas que no podían omitirse. Lo primero era aprender sobre los estímulos visuales; es decir, que las marcas que son las letras son signos escritos que representan sonidos del lenguaje oral. Después, aprender los sonidos que ellas representan. Luego, debía darse la práctica intensiva de la relación entre ambos, aprender a decodificar, aprender las reglas de la sintaxis y ampliar el vocabulario.

En esta visión, la comprensión de lectura o el significado del texto caería por su propio peso, vendría de todas formas de manera natural en base a lo que el lector ya había aprendido sobre las palabras, sobre nuevas palabras, sus significados y la sintaxis (McCormick, 1988). No había una enseñanza de la comprensión de lectura intencional, planificada o directa y sistemática.

Es claro que estos métodos consideraban que un texto tiene una organización jerárquica, desde las unidades lingüísticas más pequeñas que el lector va uniendo para formar unidades mayores. De esta manera, se iba de las relaciones letra-sonido (grafema-fonema), a la sílaba, el morfema, la palabra, la oración, el pasaje corto y luego más largo, hasta el texto de varios párrafos (Dechant, 1991).

En estos enfoques, entonces, la comprensión de lectura era el objetivo primordial, eliminándose la necesidad de aprender las letras con sus sonidos. Lo central en la hora instruccional era que al alumnado se le debía ofrecer la oportunidad de llevar a cabo la lectura de oraciones, párrafos y textos. El lector debía aprender a utilizar el significado y la gramática para identificar palabras nuevas. Se asumía que los alumnos y las alumnas podían entender un texto aunque no fueran capaces de reconocer cada palabra de él. Algunos especialistas que proponen este método son Kenneth Goodman (1985) y Frank Smith (1994).

*Un ejemplo: el caso de los métodos de enseñanza holísticos o globales*

Estos métodos se basan en enfoques de lenguaje total, se centran en enseñar del todo a la parte, empezando con textos, oraciones y frases, para que el alumno o la alumna vaya llegando a la decodificación. No se le da importancia a la enseñanza sistemática de la fonética o las destrezas.

Para Condemarín (1991), las características de los modelos holísticos se desprendían de los aportes de las diferentes disciplinas que habían contribuido a ellos. La psicolingüística habría aportado el concepto de leer básicamente como una comunicación de significados en la que el lector tiene un papel activo (Condemarín, 1991, p. 16) que complementa con su experiencia.

Como se ha sugerido en párrafos anteriores «[...] gracias a una inmersión temprana e intensiva en el lenguaje escrito, se le facilita al niño el descubrimiento de las reglas que lo rigen[...]» (Condemarín, 1991, p. 16). A esto es a lo que hacíamos referencia cuando hablábamos de las fuentes de información lingüística en las que se apoya un lector cuando enfrenta un texto.

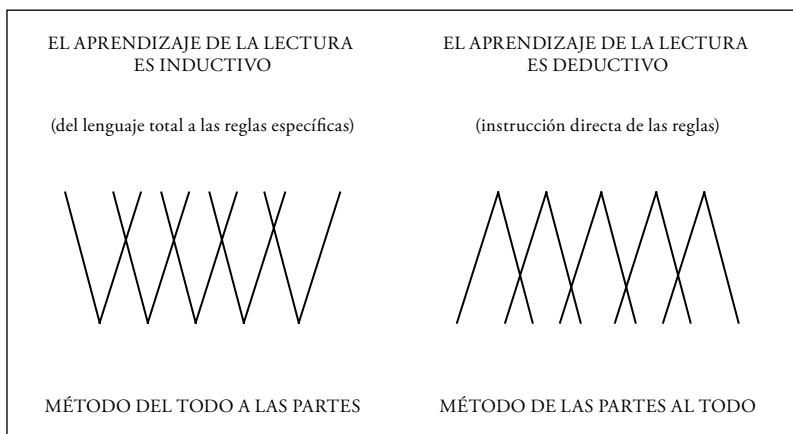
Siguiendo con la descripción de Condemarín, la sociolingüística habría ofrecido aportes como los siguientes: la lectura se debe estudiar en el contexto en el que ocurre, los niños aprenden por exposición a expresiones naturales y continuas de uso del lenguaje. Así, esta autora afirma que, en la concepción sociolingüística, el niño no solo aprendería las reglas estructurales del lenguaje, sino también lo que se denomina la «pragmática», que ahora se considera fundamental para la comprensión de determinados tipos de textos, especialmente los que tienen diálogos explícitos o implícitos. La pragmática, en el sentido en que usamos el término aquí, se relaciona con un saber referido a las reglas implícitas para el uso del lenguaje en situaciones cotidianas de la vida real. Por ello, incluye un conocimiento sobre las maneras cómo se puede empezar, pausar, detener o seguir diversos tipos de diálogos y conversaciones, el uso de indicios «paralingüísticos» —prosódicos y gestuales— y el tipo de código lingüístico a usar de acuerdo a las demandas del contexto, la situación, las características del interlocutor y el propósito o intención de la comunicación.

Con frecuencia los dos métodos —el holístico y el de las destrezas, ascendente y descendente, respectivamente— han sido vistos como antagónicos. El holístico sugiere una enseñanza de tipo «lenguaje integral»; el de destrezas plantea la enseñanza directa de habilidades aisladas. El antagonismo y hasta casi incompatibilidad puede originarse en las diferentes concepciones en las que se basan —modelos descritos al inicio de este capítulo— (Mercer & Mercer, 1993). Las discrepancias se desprenderían de concepciones como las siguientes (representación de Cecil Mercer):



### Gráfico 1

#### El aprendizaje en el modelo holístico y en el modelo de destrezas



En el primer caso, los niños deducen las reglas a través de abundante experiencia guiada del lenguaje oral y escrito. En el segundo caso, se le enseñan las reglas directamente y luego ellos las aplican a los casos que el maestro presenta.

La polémica entre estas dos posiciones en EE.UU. se ha originado —durante años— en parte en una exageración de la segunda tendencia donde se habría sometido a los niños a un uso frecuente de hojas de trabajo, a la vez que se enseñaba la lectura dividiéndola en destrezas y múltiples subdestrezas. En reacción a ello, los métodos holísticos también han ido muy lejos desestimando la importancia del aprendizaje del código alfabético y la decodificación.

El péndulo educacional, entonces, se deslizó desde hace ya bastantes años hacia el otro extremo y el énfasis ha estado puesto en la experiencia del «acto total» de leer y escribir. La instrucción

holística «ha botado las hojas de trabajo por la ventana» y las habría reemplazado por abundante experiencia directa y significativa con el lenguaje oral y escrito, así como por la lectura de literatura «de verdad», en un esfuerzo por usar lecturas «auténticas» y relevantes.

En los EE.UU., la instrucción holística alejó al profesor y al niño del uso de solamente «textos para enseñar lectura», especialmente escritos utilizando un lenguaje controlado —vocabulario, estructura oracional, número de palabras por oración y por texto, etcétera—. También dejó de lado la total dependencia de los manuales y las guías pedagógicas vinculadas a dichos «textos» que explicaban con exagerado detalle al profesor qué decir y cómo en cada momento del periodo de enseñanza de la lectura, y no lo guiaban para que pudiera adaptar, variar y enriquecer estas guías con otras actividades y fuentes de lectura según las necesidades de sus alumnos.

El uso de la instrucción holística y el lenguaje integral ha exigido mayores presupuestos para producir literatura infantil adecuada, para implementar bibliotecas escolares y bibliotecas de aula, para materiales pedagógicos, requiriendo alumnos con facilidad para convertirse en excelentes lectores, familias que apoyen un método holístico (lo entiendan y lo refuercen en casa), mayor tiempo de preparación de clases y materiales, profesores de larga experiencia y muy bien entrenados, con amplio conocimientos de la currícula y de las características lingüísticas y evolutivas de sus alumnos, que dominen su especialidad y sepan, además, cuál es su responsabilidad y qué tareas ayudan a cumplirla; es decir, profesores que estén dispuestos a dedicar muchas horas adicionales a la preparación de sus unidades de enseñanza y a la búsqueda de materiales de lectura.

Estos modernos profesores tenían que ser expertos en la selección y el uso de la literatura y creadores de situaciones integradas, y sus aulas necesitaban ser un «microcosmos de literalidad» (Ackerman, 1990).

En nuestro país, de pobre presupuesto para educación, aulas poco implementadas, docentes que trabajan en dos o tres turnos, escuelas unidocentes, etcétera, la transición de unos modelos a otros habría conducido a confusión a muchos maestros y maestras quienes, a pesar de tener el marco conceptual, carecían de estrategias de enseñanza, vacío que se ve reflejado en la pobre capacidad decodificadora y comprensiva de una mayoría del alumnado.

Desde hace ya tiempo la literatura instruccional contiene artículos a favor y en contra de ambas posturas, la de la enseñanza directa de destrezas aisladas y la que propugna la enseñanza holística de lenguaje integral. Por otro lado, se han dado un largo número de resultados de investigaciones que nos demuestran de manera clara que el uso puro del método holístico fracasa. Por ello, no podemos decir que se haya llegado a un consenso sobre cuál de estas dos tendencias es la más eficiente o exitosa. Sabemos que el método holístico es muy costoso pues requiere abundancia de recursos materiales, docentes altamente calificados y, sobre todo, alumnos con una experiencia y buen desarrollo del lenguaje oral y de la capacidad de manipular dicho lenguaje, aunque tiene la ventaja de fortalecer la comprensión y los procesos cognitivos que demandan las habilidades de comunicación.

*Otro ejemplo: el caso de los modelos constructivistas*

Muy cercanos o casi emparentados a los modelos holísticos, los modelos constructivistas serían también modelos descendentes (es decir, centrados en el sujeto), donde la hipótesis fundamental sobre cómo aprende el alumno o la alumna a leer es que ellos tienen la capacidad para asumir y construir por sí mismos la asimilación del mundo escrito. El docente pasa a ser solo un mediador o facilitador del aprendizaje, pero no lo planifica, no elige ni dirige. El protagonismo, las elecciones y la dirección están en manos del alumno o la alumna. El docente lleva a cabo un andamiaje, un trabajo de sostén y guía que apoya en el alumno la solución de problemas hasta llegar a la autonomía y al aprendizaje independiente.

Los modelos constructivistas suelen ser sumamente atractivos para los docentes porque permiten actividades y actitudes que antes estaban relegadas, negadas o rechazadas. Les permite una relación más abierta, quizás más creativa con su oficio y con el alumnado. Los modelos constructivistas respetan al alumno, respetan sus saberes previos, lo valoran y le dan poder. Sin embargo, un modelo constructivista puro, radical o blando, puede confundir al docente dejándolo con un conjunto de conceptos vagos y sin una idea clara o precisa de qué es exactamente lo que se debe hacer y cómo hacerlo (metas y responsabilidades), y esto pone en alto riesgo el aprendizaje lector del alumno.

Un aula con un docente de enseñanza constructivista puede tener logros muy pobres en el transcurso de todo un año y los alumnos pueden prácticamente desperdiciar gran parte del tiempo en el aula en actividades que no conducen de manera certera o comprobada a los logros y aprendizajes que necesitan. Hay

varias razones por las cuales uno debe meditar cuidadosamente sobre esta opción, pues el constructivismo puro no parece ser la elección pedagógica más adecuada para una población estudiantil como la nuestra.

### *El método balanceado o modelo didáctico integrado*

Sabemos también hoy que muchos niños que no se benefician igual que otros con el método holístico o el constructivista, y necesitan una enseñanza directa o dirigida para llegar a las metas de aprendizaje a las que deben llegar. Por ello, existen estudiosos y especialistas que consideran que no se puede optar de manera radical por uno u otro de los dos enfoques mencionados, en particular en los dos primeros grados de la enseñanza primaria. Ellos propugnan más bien un *modelo didáctico integrado* o mixto, un método equilibrado donde se ofrezcan ambas perspectivas, enseñanza holística y enseñanza directa de destrezas (Condemarín, 1991), para llegar así a todos los niños. A este modelo se le conoce ahora como el *modelo balanceado* de enseñanza de la lectura y escritura y se le propone como el mejor método de enseñanza. Se basa en un modelo interactivo que combina los modelos ascendente y descendente de la manera que hemos descrito líneas arriba.

Para Braslavsky (1992), es necesario evitar un uso totalmente peyorativo de lo «tradicional» y poder reconocer lo que se debe rescatar o mantener y lo que se debe desechar o cambiar. Se trataría de buscar, entonces, no solo lo que se denomina un modelo didáctico integrado, sino aquellos modelos integrados más adecuados para las necesidades y características de nuestra población escolar y para la diversidad de nuestra realidad.

Mientras algunos especialistas piensan que el modelo debe ser de enseñanza más directa y más dirigida, menos holístico, otros expertos defienden la concepción opuesta y dan primacía al modelo holístico. Lo que queda claro es que más y más profesores se están dando cuenta de que no pueden decidir de antemano usar solo el método holístico o ser solo constructivistas en su enseñanza, pues muchos de los alumnos y alumnas a los que les corresponde enseñar pueden requerir, como elemento indispensable, la enseñanza directa. De lo contrario, fracasarán, no aprenderán a leer ni a comprender lo que leen. Estos profesores necesitarán echar mano de una enseñanza balanceada.

En los últimos años, la evidencia de los logros en aprendizaje lector en las aulas ha ubicado a la enseñanza balanceada como la mejor opción pedagógica para todos los alumnos y alumnas. Más aun, esta opción es esencial cuando se trabaja con un alumnado que llega al aula por primera vez con muy escasa experiencia previa con el lenguaje hablado o escrito, escasa experiencia lingüística oral, que tiene padres apoyadores que valoran la educación pero que son analfabetos o casi analfabetos y/o proceden de ambientes socioeconómicos privados de o muy carentes de estimulación. Cualquiera que sea la orientación pedagógica del docente, lo que es fundamental es que tenga muy claro que los logros en el aprendizaje de la lectura de sus alumnos y alumnas son su responsabilidad (la que, es claro, comparte parcialmente con los niños, las niñas y las familias), cualquiera sean las características con las que estos llegan a su aula y cualquiera sea el contexto en el que deba cumplir con esta responsabilidad. Además, para los docentes, es fundamental estar informados sobre las bases conceptuales del método que usan y conocer lo que la investigación dice sobre él,

así como no perder de vista que se pueden reformular de manera moderna y adecuada ciertos componentes indispensables del modelo de destrezas que enfatiza la decodificación. El docente puede diseñar una enseñanza balanceada, con componentes de enseñanza de destrezas, de enseñanza holística y constructivista, utilizando la comprensión para mejorar la decodificación y hacerla más veloz, pero automatizando la lectura para que el alumnado pueda habituarse a leer pensando. El método holístico procura que el alumno utilice sus habilidades inferenciales, su pensamiento y su comprensión para llegar a través de ellas a la decodificación automática, pero es la decodificación automática la que libera la mente del alumno para que pueda interpretar lo que lee.

### 3. Programas de lectura para prevenir el fracaso

Pikulski (1994) ha comparado las dimensiones más saltantes de cinco programas eficientes en la prevención del fracaso de la lectura —es decir, para «niños en riesgo»— en los EE.UU. Este autor comenta que las estrategias instruccionales utilizadas por los cinco programas<sup>3</sup> indican que es un mito clasificar a los programas como «centrados en el código» —modelo de destrezas— o «centrados en el significado» —modelo holístico—. Algo similar es lo que describen Bottomley, Osborn y Pearson (1993) con respecto a la enseñanza de la lectura en primer grado, donde reportan un método ecléctico.

---

<sup>3</sup> Los programas son: Reading Recovery, Success for All, The Winston-Salem Project, Early Intervention in Reading y The Boulder Project.

Pikulski explica que cada uno de los cinco programas que revisó se asegura que los alumnos comprendan que el proceso de lectura implica la construcción de significados. Sin embargo, cada programa utiliza la enseñanza directa de estrategias de identificación de palabras para ayudar a los alumnos. Citando a Adams (1990), Pikulski concluye que un balance que incluya a una lectura que busque significados, textos conectados y la enseñanza directa de lectura de palabras resultará en logros mayores en el aprendizaje del proceso de leer.

Con respecto a los materiales y tipo de textos utilizados, Pikulski explica que los cinco programas usan gran variedad de ellos. Cada uno presenta textos que los niños pueden leer con éxito. Los textos iniciales son fáciles de leer, y los que se presentan posteriormente van aumentando lentamente el nivel de dificultad. Los programas usan los denominados «libros predecibles» —de estructura repetitiva—, así como libros auténticos. «Hay una clara ausencia de hojas de trabajos tradicionales y de materiales para la práctica de destrezas aisladas en todos los programas» (Pikulski, 1994, p. 35)<sup>4</sup>.

Los textos usan un lenguaje natural, no uno controlado; es decir, un lenguaje manipulado por el autor para que solo incluya determinadas palabras que se quiere que los niños practiquen o que se sabe son fáciles para ellos. Sin embargo, cuatro de los programas sí utilizan textos especialmente preparados para ejercitar a los niños en determinadas áreas pero, a diferencia de lo usual, son interesantes y motivadores. Según Pikulski, las combinaciones de variedades de textos podrían ser lo ideal.

---

<sup>4</sup> Traducción de la autora.



Para dar algo más de información sobre estos cinco programas anotemos que utilizan la lectura repetida del mismo texto en diversas circunstancias o condiciones. Además,

[...] aunque se ofrece instrucción sobre estrategias de comprensión, la mayor parte del tiempo instruccional se invierte en actividades a nivel del texto diseñadas para desarrollar fluidez en el reconocimiento de palabras, pues la pobreza de las destrezas de identificación de palabras es un obstáculo mayor para estos estudiantes (Pikulski, 1994, p. 35)<sup>5</sup>.

Todos los programas tienen como otro rasgo prominente la inclusión de actividades de escritura, pues se sabe que ello tiene un efecto positivo sobre el progreso lector.

#### 4. ¿Qué habilidades se enseñan?

Es fundamental que todo profesor sepa cuáles son las habilidades lectoras que sus alumnos necesitan aprender y cómo se van complejizando a lo largo de su escolaridad primaria. El hecho de usar un método holístico o constructivista para enseñar a leer y escribir no significa que no haya objetivos curriculares específicos de grado a grado, o que el profesor enseñe lo que él quiere o todo a la vez, o que no exista una secuencia, un orden, una currícula para trabajar.

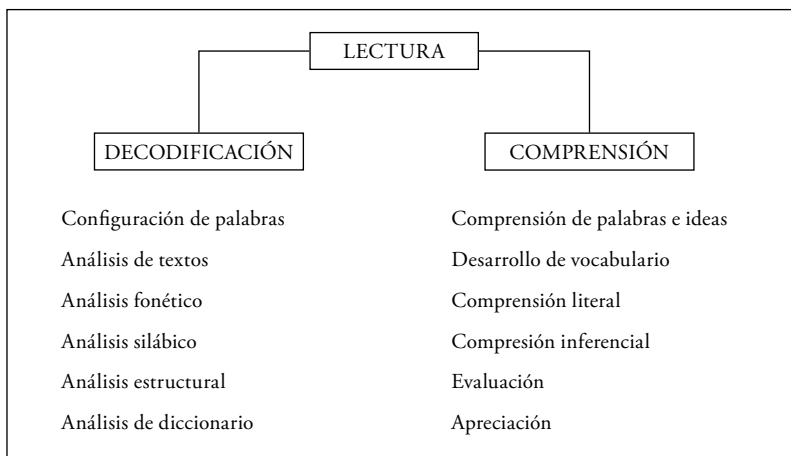
Muy por el contrario, se requiere un docente bien informado que comprenda muy bien qué aspectos de la lectura le corresponde enseñar y cómo conducir a sus alumnos indirecta o directamente a esa meta. Hay propuestas o planteamientos sobre lo que se

---

<sup>5</sup> Traducción de la autora.

denomina la «organización del contenido de la lectura y de las subdestrezas relacionadas». Se trata de esfuerzos por dar una visión de los componentes de la lectura que se deben enseñar. En el gráfico 2, presentamos un ejemplo.

**Gráfico 2**  
**Organización evolutiva de destrezas de lectura**



Extraído de: Mercer & Mercer, 1993, p. 412<sup>6</sup>.

En nuestro caso, encontramos algunas dificultades para aceptar este listado y el concepto de destrezas, pero lo usamos porque puede darle al lector al menos una idea de cómo se pueden categorizar las habilidades o competencias, y cómo de allí se pasa a los objetivos curriculares. A nivel de decodificación, las destrezas listadas por Mercer y Mercer tendrían el siguiente significado:

<sup>6</sup> Traducción y adaptación de la autora.

- El uso de la configuración de las palabras es una habilidad que tiene que hacer con leer apoyándose en la forma y la longitud de las palabras. Como ejemplo, comparen la palabra «campanario» y la palabra «clan»; en el primer caso, la palabra es larga y con una prolongación hacia abajo (p), mientras que en el segundo, es corta y lleva una extensión hacia arriba (l). Los niños pueden leer solo la(s) primera(s) letra(s) de la palabra y completar rápidamente su lectura basándose en la configuración. Para usar la configuración, el niño probablemente necesita haber visto la palabra antes, conocerla en sus características físicas y tener algún grado de familiaridad con ella. Ciertos autores consideran que esta destreza constituye una forma de «cierre visual»; es decir, llegar al «todo» a partir de indicios visuales.
- El análisis del contexto (texto) es una destreza de las más importantes, que implica usar la parte de la oración o del texto que ya se leyó para anticipar las palabras que probablemente siguen. Por ejemplo, si el niño lee la oración: «María bañó al perro y después lo secó con una t.....», al llegar a la última palabra el niño que sabe usar el contexto podrá concluir, en fracciones de segundo, que se trata de «toalla» o quizá un «trapo» —también es aceptable pues no altera el sentido de la oración— sin necesidad de decodificarla. El análisis del contexto oracional es muy valioso, en especial cuando se trata de leer palabras que pertenecen al vocabulario oral del niño, pero que le son nuevas por escrito o que son de difícil decodificación.

- El análisis fonético es una destreza que implica la decodificación apelando a la relación sonido-símbolo o fonema-grafema. En este caso, el niño ha «roto el código», reconoce cuáles son las asociaciones y las lee como palabras. El aprendizaje de esta asociación y su dominio es esencial. Requiere la existencia de una habilidad llamada conciencia fonológica; es decir, el saber que las palabras del lenguaje oral están conformadas por sonidos que podemos separar o aislar y cambiar, modificando la palabra. También requiere la conciencia grafémica; en otras palabras, saber que ciertos trazos estructurados de determinadas maneras son unidades significativas y representan sonidos.
- El análisis silábico desarrolla una habilidad metalingüística. Se trata de reconocer las sílabas en las palabras —segmentación—. Esta habilidad es hoy considerada importantísima para la lectura y escritura.
- El análisis estructural se refiere a saber reconocer y usar la estructura de la palabra. Por ejemplo, se puede tratar de decodificarla sobre la base de su origen o raíz. Este sería el caso de leer la palabra «marino» apoyándonos en «mar».
- Finalmente, el análisis de diccionario, como indica el nombre, se relaciona con el aprendizaje del uso del diccionario, utilizando el orden alfabético para la primera letra, luego la segunda, tercera y así sucesivamente. También implica saber usar las palabras guía, las abreviaciones, etcétera, y saber parafrasear o poner en palabras propias lo que el diccionario presenta.

En el aprendizaje de la comprensión, las destrezas que listan Mercer y Mercer son evidentes y conocidas. Es conveniente, sin embargo, detenernos en las diferencias entre la comprensión literal y la comprensión inferencial. Las destrezas de comprensión literal se refieren a la habilidad del niño para entender y recordar la información que el texto trae. La comprensión literal se relaciona, por ello, con lo que está explícitamente en el texto. Las preguntas típicas que se utilizan para evaluar estas destrezas se refieren a qué, quién, dónde, cuándo y cómo. Las respuestas a este tipo de preguntas no varían de persona a persona.

La comprensión inferencial se apoya en una adecuada comprensión literal, pero es muy diferente a ella. Como su nombre indica, alude a lo implícito en el texto, a las relaciones que no están explícitamente planteadas. Por ello, se relaciona con la habilidad para hacer predicciones e hipótesis de contenido, para la interpretación de los personajes y sus motivaciones, para la comparación y el contraste, etcétera. Se sabe que una de las destrezas de comprensión lectora más importante en la educación primaria es la habilidad para captar la idea central de un texto, pasaje o párrafo; es decir, de entender su contenido esencial. Las habilidades de comprensión inferencial que se pueden enseñar son numerosas y varían de grado a grado, desde el primer grado de primaria hasta el sexto. Preguntas típicas serían: por qué, para qué, qué otra cosa, etcétera. Aquí, las respuestas sí varían de persona a persona, pues no dependen tanto del texto mismo como, por ejemplo, de las diferencias interindividuales en habilidad y en experiencia de los lectores.

La evaluación o comprensión crítica alude a las reflexiones, análisis y juicios que el texto estimula en el lector. Preguntas típicas

serían: qué valores nos quiere comunicar el autor, qué harías tú, por qué crees que el personaje hizo (pensó, actuó, reaccionó) de esa manera, entre otras. Aquí, las respuestas también varían de persona a persona, pues no dependen tanto del texto mismo como, por ejemplo, de las visiones, valores y experiencia de los lectores.

Existen otras múltiples maneras de establecer qué se debe enseñar. La lista propuesta por Mercer y Mercer es solo un ejemplo para el lector quien podrá buscar por sí mismo otras propuestas que se dan en la actualidad. Así, podrá evaluar cuáles son las que van de acuerdo con las concepciones actuales sobre la lectura y el aprendizaje a lo largo de toda la educación primaria y cuáles son pertinentes para su población.

Lo que es muy importante es recordar, al leer estas propuestas, que las investigaciones actuales señalan que las habilidades precursoras que mejor «predicen» la habilidad lectora que tendrá un niño en el futuro son las fonológicas. En segundo lugar, que se sabe que el mejor «predictor» del nivel de comprensión de lectura en primaria es el nivel de decodificación automática.

### *Algo más sobre el método balanceado de enseñanza de la lectura*

A continuación, describiremos algunas maneras como lo dicho se puede llevar a cabo a fin de ayudar al lector a pasar de las propuestas a la práctica docente en el aula.

La comunidad de expertos en lectura propone que la enseñanza de la lectura se debe centrar en cinco aspectos de la lectura: conciencia fonémica (las palabras del lenguaje oral están conformadas por sonidos), conciencia fonética (asociación grafema-fonema, combinaciones de sonidos, familias de palabras), fluidez lectora (velocidad en la decodificación para poder

comprender), vocabulario (amplitud de las palabras que conoce el alumnado) y comprensión (dar un sentido al texto).

La buena enseñanza, entonces, sería la enseñanza de lo listado, planeada previamente de forma reflexiva y concienzuda basándose en el nivel con el que llega el niño al aula (qué sabe sobre la lectura, cómo lee, cuánto recuerda de lo que lee, cuánto entiende de lo que lee, cuán amplio parece ser su vocabulario, qué experiencias de lectura ha tenido), sus intereses (preferencias, temas atractivos, preguntas sobre el mundo), sus fortalezas (áreas en las que tiene un adecuado desarrollo) y las necesidades de los alumnos (qué necesitan aprender para lograr las metas de su grado).

(Sobre la enseñanza balanceada, ver: <http://www.ericdigests.org/2000-3/reading.htm>).

En la actualidad, se utilizan las siguientes estrategias pedagógicas: lectura compartida, lectura guiada, trabajo sobre vocabulario y lectura independiente. Vamos a centrarnos en las primeras dos.

### *Lectura compartida*

El bloque de lectura compartida es la parte de la enseñanza diaria de la lectura en la cual el alumnado comparte un relato o cuento. Incluye lo que se denomina «lectura en eco» (los alumnos hacen eco de las oraciones que lee primero la profesora), «lectura coral» (los alumnos leen en forma conjunta con la profesora, como un coro), o lectura predictiva (la profesora lee la mayor parte del texto pero haciendo pausas para que los alumnos digan qué palabra anticipan que viene, o digan una palabra que rima, o asocien con alguna otra palabra). Todas estas formas de lectura

motivan al alumno a *gozar* de la lectura y a tener éxito si *goza* de un nivel alto de apoyo de parte de la docente.

Durante la lectura compartida, los estudiantes se concentran en las ilustraciones y el texto para hacer predicciones y generar significados. A nivel de educación inicial, kindergarten y los primeros dos o tres grados de primaria, estas actividades empiezan con lo se denomina «un paseo por las ilustraciones», pues la docente guía al alumnado a través de una primera revisión del cuento —sin leerlo, analizando colectivamente lo que las ilustraciones dejan entender—, formulando preguntas para aclarar palabras o frases que se usan en el mismo texto. Luego, la docente ya lee el libro a todos y se comprueba si las predicciones de contenido, en base a las ilustraciones que hicieron los alumnos, se dieron o no. Docente y alumnado «visitan» el libro varias veces en la semana. Con las preguntas que formula luego la docente, se generan pequeñas discusiones o debates que fortalecen y enriquecen la comprensión (las razones por las que el autor usó una u otra palabra y por qué el dibujante hizo esas ilustraciones). También se hacen dramatizaciones del cuento, se construyen títeres y se vuelve a contar el cuento en papelógrafos revisando los cuatro componentes básicos del cuento (lugar, personajes, problema y solución) y ordenando dibujos de los eventos del cuento o generándolos.

Cuando los alumnos ya están bastante familiarizados con el relato, la docente hace que presten más atención a las características del texto. Pueden hacer juegos de tipo «búsqueda del tesoro», pero buscando palabras cortas de alta frecuencia de uso (yo, tú, él, la, un, una, que). Pueden jugar con los sonidos del texto: reunir todas las palabras que riman con una palabra



determinada. También pueden recordar otras palabras que no están en el texto y que también riman con dicha palabra. Pueden jugar a aplaudir siguiendo el número de sílabas en una palabra o el número de sonidos en ella. O se les puede dar todos los sonidos de una palabra para que adivinen qué palabra es.

La lectura compartida permite aprender a:

- Leer de izquierda a derecha y palabra por palabra.
- Predecir e inferir.
- Disfrutar de la lectura.
- Participar con un alto nivel de apoyo de la docente.
- Desarrollar un sentido de lo que es un relato.
- Extender el vocabulario.
- Reconocer letras y sonidos por el contexto.
- Prestar atención a conceptos del lenguaje escrito (espacio entre palabras, mayúsculas, puntuación).
- Distinguir la secuencia de los eventos en un relato.
- Concentrarse en los componentes del relato (personajes, lugar, inicio, problema, solución, desenlace o fin).

(Información obtenida de: [http://www.hubbardscupboard.org/shared\\_reading.html](http://www.hubbardscupboard.org/shared_reading.html)).

La lectura compartida permite modelar la utilización de las estrategias que los alumnos pueden aplicar a textos desconocidos para poder tanto decodificarlos como entenderlos. Las estrategias y los nuevos conceptos se presentan mejor durante la lectura compartida, antes de la lectura guiada o independiente. Se pueden usar diferentes géneros literarios y familiarizar al alumnado

con algunas de sus funciones (Taberski, 2000). Una sesión de lectura compartida puede llevarse a cabo de muchas maneras, dependiendo de las necesidades de los estudiantes y los objetivos de enseñanza.

Este apartado proporcionará una breve descripción de cómo llevar a cabo una sesión de lectura compartida en tres secciones: el esquema siguiente destaca los ingredientes clave para una experiencia exitosa de «lectura compartida». «Compartir» no significa que cada estudiante tome «turnos» de lectura en voz alta; por el contrario, las acciones del lector adulto deben enfatizar el disfrute y permitir a los alumnos y alumnas apreciar cómo un adulto lee el texto de manera calmada, expresiva y entusiasta.

Como se sabe, que el adulto lea cuentos en voz alta es fundamental para los niños pequeños. Las lecturas repetidas del mismo texto ayudan a que participen activamente en la lectura (Yaden, 1988). El profesor puede pedir predicciones sobre lo que pasará después. Grupos de niños o individuos pueden ser invitados a leer partes de la historia. El alumnado empieza a reconocer palabras y frases puente (Winograd & Haley, 1983; Pikulski & Kellner, 1992). En lo que se refiere a la relectura, la primera es por placer; la segunda, para ampliar significados; la tercera, para fijarse vocabulario importante y las palabras nuevas o poderosas; por último, una cuarta para reforzar la decodificación e identificación de palabras (Yaden, 1989).

Entonces, «compartir la lectura es una experiencia interactiva donde los estudiantes participan o comparten la lectura de un gran libro u otro texto ampliado, guiados y apoyados por un profesor u otro experimentado lector. Los estudiantes observan a un experto leer el texto con fluidez y expresión. Con la lectura

compartida se demuestra el proceso de lectura y las estrategias que utilizan los buenos lectores. Algunos de los beneficios de la lectura compartida son:

- Enseña dónde mirar o centrar la atención.
- Enseña a establecer conexiones con la nueva información.
- Enseña vocabulario que se utiliza con frecuencia.
- Permite a los estudiantes disfrutar de materiales que no puedan leer por cuenta propia.
- Garantiza que todos los estudiantes sientan el éxito.
- Simula la lectura independiente.

### *La enseñanza utilizando la «lectura guiada»*

La lectura guiada tiene muchos de los mismos componentes que la lectura compartida; sin embargo, se lleva a cabo con un pequeño número de estudiantes (grupos de cinco o seis alumnos) y se centra en las necesidades específicas de lectura de cada niño o niña en el grupo. Durante la lectura guiada (veinte minutos por grupo), mientras el resto del alumnado trabaja solo, la profesora reúne al grupo alrededor suyo, da a los alumnos el mismo texto —elegido de acuerdo al grupo—, escucha leer a sus alumnos uno por uno y trabaja la fonética y la comprensión en una interacción cercana cara-a-cara para guiarlos en la utilización del contexto, de las ilustraciones y de las partes del texto para generar significado. Mediante el uso de textos que aumentan gradualmente en grado de dificultad (inicialmente se eligen textos más fáciles para ellos), los estudiantes aplicarán las estrategias que les enseñan y se sentirán más capaces de leer. El objetivo final, como en cualquier

componente de la alfabetización o iniciación a la lectura, es que los estudiantes lleguen a ser lectores seguros, a los que les gusta leer.

La lectura guiada en la educación inicial (cinco años), donde la profesora lee textos a sus alumnos y estos hacen lectura en eco o coral, puede ser realizada individualmente, en grupos pequeños con libros de texto predecibles, descifrables, libros que contienen palabras sencillas, especialmente familiares, libros de una colección o una serie sobre un personaje.

(Información obtenida de: [http://www.hubbardscupboard.org/guided\\_reading.html](http://www.hubbardscupboard.org/guided_reading.html)).

Los pasos de la lectura guiada son:

*Antes de leer:* establecer el objetivo para la lectura, introducir vocabulario, hacer predicciones en un paseo por las ilustraciones, hablar de las estrategias que los buenos lectores de usan.

*Durante la lectura:* guiar cómo leen; proporcionar el tiempo de espera; sugerir indicios, claves o pistas según sea necesario para la decodificación o comprensión; estimular: «¡intenta de nuevo!», «¿tiene sentido lo que has leído?», «mira cómo comienza la palabra», «vas bien sigue...».

*Después de la lectura:* dar reconocimiento verbal por el esfuerzo y mencionar las estrategias que ya están usando, así como reforzar la comprensión con actividades.

Evidentemente, la lectura guiada tendrá que variar de acuerdo a las necesidades de los estudiantes en el grupo. En unos casos habrá que enfatizar más la fase «antes de leer» o «durante la lectura». Los profesores probablemente se van a sentir más eficaces y con un mejor conocimiento de cómo está leyendo y cómo está

mejorando cada uno de los alumnos de su aula. Motivados por las mejoras dedicarán tiempo para la planificación y organización de las lecciones de lectura guiada, también se irán sintiendo más capacitados dado que conocen mejor las necesidades de sus estudiantes.

Como se utilizan agrupaciones flexibles con base en las necesidades y capacidades de los estudiantes, existen varias maneras para determinar cuáles son estas: registros de lectura, pruebas de comprensión y observaciones del profesor durante las actividades de lectura en el aula. Como los estudiantes progresan a diferentes niveles y a diferentes ritmos, un plan de observación y evaluación permanente con un cuidadoso seguimiento del crecimiento lector que va manifestando cada estudiante es esencial. Se seleccionarán textos apropiados reagrupando a los estudiantes, pues unos progresan más rápido y pasarán a otro grupo más avanzado, mientras que otros avanzan muy lentamente y deberán estar quizás en un grupo más pequeño para recibir atención altamente personalizada. Una amplia variedad de libros con diferentes niveles de dificultad son necesarios para que el maestro pueda elegir el mejor libro y adaptarlo al grupo. Siempre se debe empezar con libros muy fáciles para alcanzar los objetivos de instrucción para el grupo, libros interesantes y motivadores para los estudiantes. Los textos ya leídos siempre deben estar disponibles para la relectura independiente, con un compañero o en casa.

(Información extraída de: <http://www2.scholastic.com/browse/article.jsp?id=4343>).

## 5. Los estadios del aprendizaje de la lectura

La investigación y la enseñanza de la lectura en las aulas —incluyendo las típicas actividades preparatorias de la edad preescolar— requieren familiarización con los estadios o etapas por las que pasan los alumnos en el proceso de aprender a leer. La conocida especialista Chall (véase Mercer, 1992; Thorne, 1991) ha propuesto una secuencia que es ahora recogida y utilizada por la mayoría de los estudiosos del tema. Basado en sus planteamientos, Mercer (1992) describe que los niños se mueven a lo largo de seis etapas cuando están aprendiendo a leer y desarrollándose como lectores.

### *Estadio 0: la prelectura*

Este es el estadio de la preparación indirecta. Cubre un periodo cronológico que empieza con el nacimiento del niño y se extiende hasta aproximadamente los seis años de edad. Durante este periodo, el niño va adquiriendo las experiencias, el lenguaje oral, los conceptos y el vocabulario que necesitará más adelante cuando ingrese al aprendizaje formal de la lectura y escritura. Además, de manera gradual y no sistemática, el niño va desarrollando algún grado de familiaridad con el lenguaje escrito. Aprenderá quizá las letras, las señales y algunas palabras simples. Sabrá cómo se coge un libro, cómo se pasan las hojas, etcétera. Uno de los aspectos indispensables es que en esta etapa el niño logre algún grado de desarrollo de habilidades metalingüísticas tales como la conciencia fonológica o la sensibilidad a la estructura fonética de las palabras del propio lenguaje oral.

### *Estadio 1: la lectura inicial*

El aprendizaje de la lectura inicial cubre aproximadamente dos años, los correspondientes al primer y segundo grado de escolaridad primaria. Durante ellos se produce la llamada «ruptura del código» por parte del alumno que comprende y aprende las relaciones entre los sonidos del lenguaje oral y los símbolos del lenguaje escrito, o fonemas y grafemas, y adquiere los procesos básicos para el reconocimiento de palabras. Como describe Mercer, los niños pueden pasar por un periodo en el que leen con lentitud y palabra por palabra. Algunos exhiben dificultades con la lectura inicial, en gran parte debido a un pobre desarrollo de sus habilidades fonológicas. El profesor conduce al alumno a la comprensión del texto estimulándolo a través de preguntas y conversaciones.

Según Mercer, es en relación a esta etapa del aprendizaje de la lectura que la polémica entre el método directo y el método holístico —de énfasis, respectivamente, en el código o el significado— adquiere una particular intensidad, pero ya conocemos la alternativa.

### *Estadio 2: la confirmación y la fluidez. «Despegándose de lo impreso»*

Durante el segundo y tercer grado, los niños continúan su aprendizaje consolidando el reconocimiento de palabras y la velocidad de la decodificación. Por ello, se puede decir que este es el estadio en el que se encaminan hacia la automaticidad. Con la práctica intensiva de la lectura en el aula y —deseablemente— en el hogar se logra mayor familiaridad con las palabras y la lectura se hace más correcta y veloz. Mercer menciona que en esta etapa pueden leer de cien a ciento cuarenta palabras por minuto,

cometiendo solo uno o dos errores, y que se aprende a usar el contexto en la comprensión de textos familiares y sencillos.

### *Estadio 3: leer para aprender*

Este periodo es más prolongado pues abarca desde el cuarto grado de primaria hasta el segundo grado de secundaria, y marca un cambio sustancial respecto al estadio anterior. Según describe Mercer, el alumno ya no está abocado a aprender a leer, sino que lee para aprender, para adquirir información y conocimientos y para experimentar sensaciones y sentimientos. El alumno se ve expuesto a una gran variedad de materiales y usa la lectura silenciosa de manera intensiva. Aprende a leer integrando su información previa con el contenido del texto.

### *Estadio 4: múltiples puntos de vista*

La explicación que ofrece Mercer sobre este estadio es muy precisa:

La lectura en la escuela secundaria requiere que el alumno maneje una variedad de puntos de vista y que compare y evalúe información procedente de varias fuentes. Se espera que los alumnos de secundaria lean libros completos de material avanzado. A través de la lectura y el estudio de materiales que varían ampliamente en tipo, contenido y estilo, los estudiantes practican la adquisición de conceptos difíciles. [...] A este nivel los procesos metacognitivos juegan un papel importante a través del monitoreo y la evaluación de la comprensión del texto mientras se lee. La enseñanza del monitoreo de la comprensión debe ser seguida por la enseñanza de destrezas de estudio y del uso de materiales de referencia (Mercer, 1992, p. 504)<sup>7</sup>.

---

<sup>7</sup> Traducción de la autora.



### *Estadio 5: construcción y reconstrucción*

Este es el estadio típico de los estudiantes universitarios. En él, los alumnos leen con cuidado y profundidad textos profesionales para construir información de acuerdo a sus propios fines. Este grupo de lectura requiere una sólida base de información previa. Por ello, depende en gran medida de las adquisiciones logradas en los estadios 3 y 4, los cuales —nos dice Mercer— dependen a su vez de las destrezas y la fluidez logradas en los estadios previos.

## **6. La naturaleza de la conciencia fonológica**

Al describir el primer estadio en el aprendizaje de la lectura mencionamos la importancia del desarrollo de un tipo particular de habilidades llamadas habilidades fonológicas. Dada la cercana relación existente entre el desarrollo de estas habilidades y el aprendizaje de la lectura —actualmente puesta en relieve por considerarse evidencia ofrecida por investigaciones en diversos países—, es conveniente que dediquemos algún espacio para explicarlas en mayor detalle.

Existe un grupo de destrezas o habilidades para el manejo del lenguaje que la mayoría de autores consideran que son de alguna manera tanto previas como acompañantes del aprendizaje de la lectura y contribuyen de manera esencial a ella. Estas destrezas son entendidas como «metalingüísticas»; es decir, como habilidades vinculadas a pensar sobre el propio lenguaje y a operar con él o manipularlo. En otras palabras, son habilidades por medio de las cuales el niño puede usar su propio lenguaje nativo como objeto de análisis, aprendizaje y conocimiento. La conciencia fonológica o las destrezas fonológicas constituyen uno de los componentes fundamentales de las habilidades metalingüísticas.

### *Definición*

En la descripción de las bases teóricas de su prueba de destrezas fonológicas llamada TOPA (*Test of Phonological Awareness*), Torgesen y Bryant (1994) señalan que la conciencia fonológica es definida por los especialistas como la sensibilidad a la estructura fonológica del propio lenguaje. Estos autores explican que también se le considera como la conciencia explícita de esta estructura fonológica. El elemento clave es que se trata de destrezas en el manejo de los sonidos del lenguaje oral que sirven como un importante apoyo para el niño que recién está aprendiendo a leer, pues permiten la comprensión de las relaciones entre el lenguaje hablado y el lenguaje escrito.

Según explican Torgesen y Bryant, esta conciencia fonológica se desarrolla en los niños lentamente porque el fonema es un concepto abstracto. Los fonemas no se escuchan en el lenguaje oral o en el habla de manera tal que podamos distinguirlos unos de otros. De hecho, estos autores describen que, cuando los especialistas analizan los sonidos del habla utilizando aparatos especiales, los espectógrafos, los tres sonidos en una palabra semejante a «cuy», por ejemplo, no aparecen representados de manera separada en la señal acústica. Más bien, los fonemas aparecen reunidos en unidades mayores tales como las sílabas y es imposible separarlos sin alguna distorsión articular. Para los lingüistas esta es una coarticulación en la cual el sonido real de un fonema puede variar ligeramente dependiendo de con cuál vocal o consonante es coarticulado.

La conciencia fonológica aparecería gradualmente durante los años de preescolaridad; es decir, entre los tres y cinco años, y la mayoría de los niños tendrían ya elementos rudimentarios en

esta área durante sus estudios en el kindergarten. El desarrollo de la conciencia fonológica se ve grandemente estimulado cuando al niño se le empieza a enseñar a leer; sin embargo, como explican Torgesen y Bryant, se sabe que los niños que inician el primer grado exhibiendo niveles más desarrollados de conciencia fonológica tienen una ventaja comparativa para aprender a leer con respecto a los niños con destrezas fonológicas más elementales o rudimentarias. Prueba de ello sería que los primeros concluyen con mejores destrezas de identificación o lectura de palabras el primer y segundo grado.

Ahora existe, además, un considerable número de referencias e investigaciones que demuestran que los casos de los niños que exhiben retraso lector están en riesgo de fracasar en el aprendizaje de la lectura o muestran de manera franca problemas específicos de aprendizaje en esta área. El problema básico está vinculado a dificultades con las destrezas fonológicas. Por ello, se plantea que el mejor predictor de habilidad lectora —del éxito o el fracaso en la lectura inicial— es la conciencia fonológica.

¿Por qué es tan importante el desarrollo de la conciencia fonológica para aprender a leer con fluidez? En un intento de elaborar algunas respuestas a esta interrogante, Torgesen y Bryant afirman que muchos especialistas están de acuerdo en que un nivel adecuado de conciencia de la estructura fonológica de las palabras ayuda a los niños a entender mejor la tarea de leer palabras. Sin la conciencia de los segmentos fonológicos en las palabras —nos dicen— el sistema alfabético para escribir el idioma no sería muy comprensible; es decir, el niño no podría entender a qué aluden o con qué se relacionan las letras.

De hecho, como ya mencionamos, se puede demostrar que muchos niños experimentan dificultades en la adquisición de las destrezas iniciales de la lectura porque están retrasados en el desarrollo fonológico. Si se utiliza un método fonético o directo de enseñanza para iniciar en la lectura a un niño que no es sensible a la estructura fonológica del habla, la instrucción en el uso de letras que representan los sonidos de las palabras no tendrá mucho sentido para él. Más aún, si se usa un método holístico y se espera que el niño mismo vaya identificando qué sonidos se relacionan con determinados grafemas, aquellos sin esta sensibilidad fonológica no podrán darse cuenta de las regularidades en la relación entre sonidos y letras.

Continuando con los fundamentos teóricos, los autores indican que un primer nivel de conciencia fonológica se aprecia cuando el niño puede reconocer que, a pesar de algunas diferencias sutiles, los sonidos iniciales de «barro» y «bote» son iguales. Un niño con un nivel ligeramente más profundo de conciencia es capaz de indicar que la palabra «pan» está conformada por tres sonidos (p-a-n) y no por uno solo. Finalmente, se supone que un niño con una conciencia fonológica más avanzada o plena puede llevar a cabo tareas mucho más difíciles como, por ejemplo, pronunciar separadamente los sonidos individuales en la palabra «sal». Muchos niños no logran esta conciencia fonológica explícita —que se puede expresar a través de respuestas a tareas o ejercicios específicos— sino hasta después de haber empezado el aprendizaje formal de la lectoescritura.

Una distinción hecha por estos autores y que es útil mencionar aquí es aquella que separa la «sensibilidad fonológica» de la «conciencia fonológica explícita». La sensibilidad fonológica hace

referencia a una conciencia más rudimentaria, más elemental, de los elementos fonológicos de las palabras, y es típica de los niños más pequeños. Ella permite que los alumnos lleven a cabo actividades en las cuales se usan, por ejemplo, rimas. La segunda destreza, la conciencia fonológica explícita, es más avanzada y permite que los niños lleven a cabo tareas en las cuales deben manipular y pronunciar los fonemas individuales.

Torgesen y Bryant mencionan una interesante proposición de Stanovich (1985): es la sensibilidad fonológica la que inicialmente ayuda a que el niño empiece aprender a leer, pero más tarde este mismo aprendizaje inicial de la lectura contribuye a un mayor desarrollo de una conciencia fonológica explícita (citado en Torgesen & Bryant, 1994). La propuesta sostiene que se produce una suerte de interacción entre las habilidades fonológicas iniciales del niño cuando ingresa a primer grado gracias al aprendizaje de la lectura que entonces comienza y que redundando en un mejor y más sofisticado dominio fonológico.

Igualmente, Wagner, Torgesen y Rashotte (1994) han encontrado que las relaciones entre las habilidades fonológicas, por un lado, y el conocimiento relacionado a la lectura, por el otro, son bidireccionales. El procesamiento fonológico —es decir, el análisis de los sonidos en las palabras— tiene una fuerte influencia causal sobre la decodificación de palabras o la identificación de estas, mientras el conocimiento de los nombres de las letras tienen una influencia causal sobre el procesamiento fonológico subsiguiente, pero el conocimiento de las letras sí contribuye a un avance fonológico.

Otros estudiosos hacen referencia a una tercera habilidad fonológica latente, a la que denominan «codificación fonológica

en la memoria de trabajo» —o memoria de corto plazo—. Esta habilidad incluye el papel de la memoria y, probablemente, está muy vinculada a la integración de los aspectos analítico y sintético en el procesamiento fonológico. Estos autores también se preocupan por el aspecto evolutivo e interindividual. Mencionan que se asume que las habilidades de análisis fonológico, síntesis fonológica y la identificación en serie de los sonidos tienen diferentes ritmos de desarrollo o evolución en cada niño, los que manifiestan por ello diferencias individuales marcadamente estables.

### *Evaluación*

Las tareas y los métodos que se han utilizado para evaluar la conciencia fonológica han sido variados. Para los autores ya mencionados es útil considerar dos tipos de distinciones que se hacen con frecuencia en relación a los métodos de los que disponen los profesores y los psicólogos para evaluar las destrezas fonológicas. La primera distinción hace referencia a tareas analíticas y tareas sintéticas. Se piensa que estos dos métodos en realidad miden dos aspectos de las habilidades fonológicas que, si bien son distintos, están correlacionados; sin embargo, afirman que ya existen estudios que señalan que las habilidades analíticas tienen una mayor relación con la lectura que las habilidades sintéticas.

Como su nombre sugiere, las tareas de conciencia analítica son aquellas en las cuales se pide a los niños que reflexionen sobre las palabras que el profesor o el examinador les presentan de manera oral. El tipo de análisis puede ser descrito de la siguiente manera: se pide a los niños que explícitamente identifiquen y

manipulen fonemas individuales al interior de palabras —las cuales son presentadas al niño como unidades o totalidades—. Un ejemplo de este tipo de tareas analíticas sería pedir a los niños que identifiquen el sonido inicial o el sonido final de una palabra presentada oralmente, o presentada oral y pictóricamente —se muestra al niño una ilustración del objeto—.

Cuando se solicita a los niños que pronuncien el sonido inicial o final de las palabras, lo que se les está pidiendo es que lleven a cabo una tarea fonológica llamada de «aislamiento de sonidos». Otro ejemplo sería hacer que comparen palabras en términos de sus sonidos iniciales y finales, y que elijan las que son distintas o semejantes. En estos casos siempre se utiliza un apoyo visual pues, de otro modo, la carga sobre la memoria auditiva es tal que la tarea es casi imposible. También se puede pedir a los niños que digan cuántos sonidos tiene una palabra sencilla como «pan» o que pronuncien cada fonema separadamente luego de escuchar la palabra. Estos últimos ejercicios o tareas son llamados de «segmentación» fonológica.

Evidentemente, las medidas de las habilidades fonológicas de tipo sintético son prácticamente lo opuesto a las medidas de las habilidades analíticas. Las tareas que evalúan las habilidades sintéticas solicitan que el niño una o reúna los sonidos de fonemas presentados por separado por el profesor o el examinador y que los conviertan así en la palabra original.

Es decir, el profesor presenta la palabra segmentada y el niño debe recuperarla como totalidad. Por ejemplo, el profesor o el evaluador pronuncia los sonidos de las letras «p», «a», «n», y la tarea del niño es ponerlos juntos diciendo la palabra que ellos producen: «pan». Todo esto —como en el caso de las tareas

analíticas— se lleva a cabo sin ningún material escrito, todo el proceso es oral y solo se usan apoyos pictóricos —ilustraciones—.

De acuerdo con algunos autores, es posible medir ciertos aspectos de las habilidades fonológicas aun en niños tan pequeños como aquellos de dos y tres años. Hay algunas medidas de repetición de dígitos o palabras, por ejemplo, que son consideradas maneras de evaluar la memoria fonológica a corto plazo. Se cree que es posible incluir estas tareas en las baterías psicoeducacionales de evaluación de niños pequeños, pues ofrecen una impresión de las destrezas fonológicas en formación cuando interviene la memoria de trabajo.

### *Efecto de los ejercicios fonológicos*

De la explicación que venimos ofreciendo es claro concluir algo fundamental: ejercitar a los niños para que desarrollen su conciencia o destrezas fonológicas puede ser muy útil para ayudarlos a leer. Esto ha sido comprobado por numerosos estudios. Torgesen y Bryant mencionan algunas de estas investigaciones que han hecho evidente que entrenar o ejercitar a los niños en habilidades fonológicas puede tener un impacto muy beneficioso sobre sus futuras destrezas lectoras. Hay dos importantes estudios llevados a cabo, el primero en 1985, en Inglaterra, y el segundo en 1988, en Dinamarca.

En el primero que describen los autores mencionados, Bradley y Bryant trabajaron con niños que estaban en riesgo de fracasar en el aprendizaje de la lectura y les dieron apoyo complementario con ejercicios de conciencia fonológica, mientras se les seguía enseñando a leer. Estos niños recibieron el entrenamiento durante cuarenta semanas mientras estaban en primer o segundo



grado. Uno de los grupos también fue ejercitado en escribir letras representando sonidos. Los resultados demostraron que el primer grupo terminó con ventaja, resultando diez meses más adelantados que sus compañeros en el área de lectura y diecisiete meses más en el área de dictado de palabras —escritura—.

Un segundo estudio llevado a cabo en Dinamarca por Lundberg, Frost y Peterson ejercitó a niños de kindergarten durante ocho meses. Estos niños no recibieron ninguna enseñanza de lectura, ni antes del periodo de entrenamiento ni después de él. Los niños que participaron del estudio mostraron inmensa ventaja en la adquisición de la lectura en los dos años siguientes, en comparación con aquellos niños que no habían recibido este tipo de apoyo.

Torgesen y Bryant describen que varios estudios menores fueron llevados a cabo después en los Estados Unidos, y siempre se demostró que el ejercicio en aspectos de conciencia fonológica tiene importantes efectos positivos sobre el aprendizaje de destrezas de lectura de palabras. Algunos estudios señalan que el apoyo con ejercicios de conciencia fonológica a niños de primer grado es más efectivo cuando se lleva a cabo integrándolos a la enseñanza misma de la lectura.

### *Implicancias*

Estas propuestas sobre el papel de la conciencia o las destrezas fonológicas en el aprendizaje de la lectura tienen diversas consecuencias. Para empezar, tienen un impacto sobre al menos dos aspectos: 1) sobre las evaluaciones de ingreso de los niños de primer grado, que son llevadas a cabo por profesores o psicólogos para determinar si los niños están listos para aprender a leer; y,

2) sobre las evaluaciones psicoeducacionales que los psicólogos o especialistas llevan a cabo cuando los niños exhiben dificultades en el aprendizaje de la lectura.

Torgesen y Bryant relatan que numerosos estudios han encontrado que el nivel que los niños demuestran en tareas o pruebas de conciencia fonológica, antes y durante sus estudios en kindergarten, es un excelente predictor de éxito lector en el primer grado. Nos dicen que, inclusive, hay autores que han llegado a comprobar que *el nivel de conciencia fonológica es un mejor predictor de éxito lector que las evaluaciones del nivel de aprestamiento* o que las pruebas de habilidad escolástica o académica, o de nivel intelectual en general.

Es usual en nuestro país el que en las instituciones educativas privadas se evalúe a los niños que postulan para ingresar a los programas preescolares, al kindergarten o al primer grado. Para estas evaluaciones se utilizan baterías generales de pruebas o tareas que actúan como filtros —despistaje— y alertan a profesores o examinadores cuando los resultados sugieren la probable necesidad de intervención o instrucción específica pues, de lo contrario, los niños tendrán problemas o serán niños cuyo aprendizaje deberá ser vigilado y monitoreado por los profesores. Dada la demostrada importancia de la conciencia fonológica en el aprendizaje de la lectura, una primera sugerencia es que tareas de esta naturaleza sean incluidas en tales baterías generales; de este modo, se mejoraría la fuerza de la batería para identificar a niños en riesgo de fracasar en el aprendizaje de la lectura y la escritura.

Por otro lado, queda claro que si en el kindergarten no se facilita a los niños el desarrollo de destrezas fonológicas, la preparación

para el aprendizaje de la lectura que se demanda en el primer grado habrá sido insuficiente. Peor aun, podremos decir que se ha basado en aspectos que no son los fundamentales para aprender a leer. Los profesores de primer grado tendrán como una de sus primeras y más importantes tareas determinar el nivel de destrezas fonológicas con que los niños están empezando y, si encuentran que estas son demasiado incipientes, necesitarán dedicar tiempo a reforzarlas antes de empezar la enseñanza misma de la lectura.

Finalmente, pensemos en aquellos alumnos que exhiben dislexia o problemas de aprendizaje específicos en el área de la lectura. Las investigaciones sugieren que su problema básico con el proceso lector es también fonológico. Por lo tanto, la evaluación y el tratamiento de las deficiencias fonológicas deberán constituir parte fundamental de la evaluación y de las estrategias y metas de programas de recuperación, remediación y nivelación.



**¿CUÁLES SON LOS PROCESOS QUE PERMITEN  
COMPRENDER LO QUE SE LEE?  
LA METACOGNICIÓN. SU PAPEL EN LA COMPRESIÓN  
DE LA LECTURA**

**1. Los modelos o teorías sobre la lectura y la metacognición**

Mercer y Mercer (1993), citando a Chall y Stahl (1982), describen tres de los modelos de lectura que la literatura sobre el tema presenta. Por un lado, cuando la secuencia propuesta para entender el proceso de leer y comprender empieza en el texto, para llegar de allí al significado, el modelo se denomina *de abajo-arriba* o *ascendente*. Este modelo asume que, al leer, primero se perciben y decodifican las letras y las palabras y, luego, se comprende el mensaje que quiere dar el texto. Se parte de la información visual (texto) para llegar a la información no visual (comprensión del texto).

Por otro lado, cuando se plantea que al leer, más que el reconocimiento de palabras o de partes del texto, es la experiencia y la información previa que trae el lector consigo y sus procesos mentales superiores (pensamiento) los que guían el flujo de transformaciones de la información escrita, las teorías se denominan como también hemos descrito, *de arriba-abajo* o *descendentes*. En este caso, se parte de la información no visual del

lector (metas, anticipaciones, expectativas, intereses, conceptos, información previa) para llegar luego a la información visual que presenta el texto. En palabras de Mercer y Mercer:

En esencia, en el modelo abajo-arriba, la lectura depende principalmente de la destreza del lector en la asociación sonido-símbolo y en el conocimiento de las palabras, mientras que en el modelo arriba-abajo el elemento central está en la habilidad del lector de hacer preguntas, formular hipótesis y comprender, más que en la decodificación de elementos visuales individuales (Mercer & Mercer, 1993, p. 414)<sup>1</sup>.

Un tercer grupo de teorías ya descritas son aquellas que proponen que la información utilizada al leer para poder entender un texto proviene simultáneamente de varias fuentes de conocimiento del lector —léxica, ortográfica, sintáctica, semántica, etcétera— las cuales se influyen entre sí. Estos son los modelos que hemos mencionado como *interactivos* (Rummelhart, 1977; Stanovich, 1980). Mercer y Mercer los describen como modelos que enfatizan tanto el significado como el texto, proponiendo que los lectores van moviendo su atención del uno al otro según sus necesidades. «Por ejemplo, un lector puede usar un modelo arriba-abajo cuando el material le es familiar, pero puede cambiar a un abordaje abajo-arriba cuando se enfrenta a un texto poco familiar» (1993).

En otra versión, si recuerdan, el modelo añade un componente compensatorio (Stanovich, 1980); es decir, que diferentes destrezas pueden operar para compensar o salvar al lector cuando fracasa en entender el texto por deficiencias, carencias o falta

---

<sup>1</sup> Traducción de la autora.

de aprendizaje en algún área de destrezas. En estos casos, el lector necesita utilizar sus fuentes de conocimiento más fuertes cuando aquellas normalmente requeridas son débiles o pobres. Evidentemente, esto requiere ser un lector estratégico que ha descubierto o al que le han enseñado cómo salvar escollos o dificultades que interfieren con su comprensión del texto.

El primer grupo de las teorías mencionadas ayuda a entender la importancia de la decodificación automatizada y da un marco teórico para las experiencias instruccionales que ayuden en la lectura inicial a dominar el reconocimiento de palabras. De los tres grupos de teorías sobre el proceso de la lectura, es en el segundo y en el tercer grupo donde se puede encontrar lugar para las estrategias cognitivas y metacognitivas, pues es a través de ellas que el lector dirige, maneja o guía su lectura y la acomoda a la manera como quiere o necesita leer. Sin embargo, como planteaban Samuels y Kamil (1985), las teorías han sido lentas en incorporar elementos metacognitivos.

La psicología cognitiva contemporánea postula que toda actividad mental, incluida la comprensión de un texto, incluye tanto procesos ascendentes, como descendentes e interactivos. La presencia de los tres ayuda a la flexibilidad cognitiva y a la eficiencia en los procesos mentales. En algunos casos, la actividad mental será mayormente centrada en el estímulo; en otros casos, en las expectativas, anticipaciones e intereses de los lectores; y en otros, en el uso alternativo de fuentes de información que nos salvan de quedar en el limbo de la falta de comprensión y la carencia de estrategias de solución de problemas.

## 2. Los procesos superiores y la metacognición

Si los modelos de lectura han sido lentos en incorporar la manera como la metacognición fortalece la comprensión de la lectura, uno podría preguntarse qué ha sucedido con los modelos o teorías de la inteligencia o de los procesos superiores pues, sin duda, la metacognición tiene un lugar privilegiado en ellos.

En respuesta a esta interrogante podemos plantear que, aunque los modelos de los procesos superiores han incorporado la metacognición de diferentes maneras, existe una coincidencia marcada entre ellos en cuanto al papel y a las funciones que se le asignan. A modo de ejemplo relevante, a continuación ofrecemos un modelo específico que describe los procesos superiores más importantes desde el punto de vista de la instrucción escolar y explica la ubicación que la metacognición tendría entre ellos. Creemos que presentar este modelo puede ser útil para iniciar al lector en la comprensión de los procesos superiores que se relacionan con la lectura y la metacognición. Otros modelos de los procesos superiores y de la inteligencia, más complejos y sofisticados, podrán ser presentados en otra oportunidad.

Barbara Presseisen propone entender que las destrezas de pensamiento que la escuela debe estimular se dan en tres niveles: los procesos «básicos», los procesos «complejos» y los procesos «metacognitivos» (Presseisen, 1985)<sup>2</sup>. A continuación, presentamos y comentamos estas categorías.

---

<sup>2</sup> A partir de aquí desarrollaremos el análisis de esta autora, siguiendo su razonamiento.



### *Procesos básicos*

Se considera como procesos superiores básicos a aquellas operaciones mentales en las cuales se lleva a cabo una sola tarea o acción sobre la información dada. Estos procesos son básicos en dos sentidos. En primer lugar, en el sentido de ser el apoyo —la base— para otros procesos superiores más avanzados; y, en segundo lugar, porque son más elementales. Presseisen plantea que son los procesos superiores que deberían estimularse, desarrollarse y/o enseñarse en la educación primaria de menores (y con seguridad también en la educación inicial, pero a un nivel adaptado). Ella lista los siguientes:

- a. El proceso de clasificar: implica determinar características comunes entre elementos dados. Un alumno «clasifica», por ejemplo, cuando establece diferencias y semejanzas entre objetos de su entorno o entre personajes de un cuento para poder ponerlos en «familias» o categorías. Clasificar significa comparar y agrupar. Se puede llevar a cabo con conjuntos de objetos concretos —hojas, frutas, flores, verduras—, objetos representados —dibujos o recortes de los mismos objetos u otros—, elementos abstractos —personajes de lecturas, temas, autores, etcétera— o simbólicos —letras mayúsculas, letras minúsculas, números, formas geométricas, entre otros—.
- b. El proceso de calificar: en este caso, se trata de determinar las características únicas de elementos u objetos dados. Este sería el proceso en el que se involucra el alumno cuando trabaja en la elaboración o creación de descripciones o definiciones verbales para personajes, temas, objetos,

situaciones o palabras dadas. No se trata de la búsqueda de información o definiciones en un diccionario, sino del trabajo personal de elaboración de una definición apoyándose en lo que uno considera esencial y exclusivo del objeto en cuestión.

- c. El proceso de establecer relaciones: se refiere a identificar o detectar características u operaciones regulares en elementos o información dada. Por ejemplo, el alumno puede trabajar en tareas en las cuales requiere descubrir patrones, relaciones entre las partes y el todo, y secuencias que implican orden. Esto significa llevar a cabo tareas de análisis-síntesis y formular deducciones lógicas. Típicamente, el alumno lleva a cabo estos procesos a un nivel elemental en las tareas visuales, auditivas y manipulativas que presentan tanto los programas de matemáticas y ciencias de educación primaria como los de aprestamiento preescolar. Todas ellas se relacionan con analizar, pensar y trabajar en base al orden y la estructura subyacente en el material dado, sean secuencias visuales, melodías, trabajo espacial, etcétera.

En la educación primaria estos procesos se llevan a cabo de muchas maneras en la lectura y no solo en las matemáticas; por ejemplo, cuando se solicita al alumno que organice la lectura o texto en términos de lo que sucedió al inicio, lo que pasó después y lo que ocurrió al final. También cuando se le pide que describa el texto, resumiéndolo y dando la idea central o el mensaje del autor.

- d. El proceso de transformar: nos referimos a relacionar características desconocidas con lo ya conocido y crear significados. Para llevar a cabo estas «transformaciones»

se utilizan analogías, símiles y metáforas. En la escuela, el aprendizaje y las tareas que típicamente demandan estos procesos son la comunicación a través del habla y de la escritura. En el campo de la comunicación por escrito, se trata de lo que los expertos llaman «escritura expresiva» o «creativa». Es decir, aquella que se orienta no a copiar de la pizarra un texto escrito por el docente o tomar notas de lo que el docente explica o resumir en una monografía o reporte lo que ha encontrado en enciclopedias o internet sobre un tema dado, sino cuando el alumno crea, imagina, genera, propone o plantea algo nuevo. Puede tratarse, evidentemente, de una comunicación escrita que toma la forma de poesía o de prosa. Para apoyar a los alumnos en el desarrollo de comunicaciones poéticas, el docente puede proponer temas previamente seleccionados por él mismo o por los alumnos; por ejemplo, hay ejercicios en los que toda la clase puede trabajar en forma colectiva generando poemas sobre diferentes colores.

- e. El alumno escribe sobre el color que ha elegido usando todo aquello que asocia con él. Los niños describen los colores como fragancias, sentimientos, sensaciones, personajes, partes de la naturaleza, recuerdos infantiles, etcétera. Por otro lado, la prosa puede darse en forma de autobiografías, diarios, cuentos de hadas, relatos, ciencia-ficción, entre otros, según lo que desee enfatizar el profesor y le interese a los alumnos. En todos estos casos, lo que el alumno está aprendiendo a hacer es utilizar experiencias o conocimientos previos y propios para presentar una manera novedosa de ver las cosas o entender un tema.

- f. El proceso de establecer relaciones de causalidad: la causalidad se refiere a relaciones de tipo causa-efecto y antes-después. Las operaciones típicas que este proceso genera son, por ejemplo, predecir, inferir, formular juicios y evaluar. Todos estos son también ejemplos de características esenciales de una comprensión de lectura que va más allá de lo estrictamente textual o literal. En el caso de la lectura, la predicción es la anticipación del texto que sigue y la generación de hipótesis o expectativas de contenido. La inferencia se refiere a la derivación de ideas, relaciones o conclusiones personales congruentes con lo leído, pero que no se encuentran de manera explícita en el texto. Formular juicios y evaluar significa proponer una manera de analizar el texto leído. Lo que el alumno hace, por ejemplo, es evaluar el comportamiento o los sentimientos de los personajes para entender por qué actuaron como lo hicieron y si pudieron haber actuado de otra manera.

El alumno podrá describir si está de acuerdo o no con los personajes, si él hubiera actuado así o de qué otra manera lo habría hecho. Podrá también evaluar cuán cercano es el tema central a la vida real y buscar semejanzas, diferencias, conclusiones, mensajes y aprendizajes. La evaluación también puede orientarse al autor, a sus intenciones, a la naturaleza de su mensaje, etcétera.

En la educación primaria, estos procesos se llevan a cabo de muchas maneras en la lectura y no solo en las matemáticas; por ejemplo, cuando se solicita al alumno que organice la lectura o texto en términos de lo que sucedió al inicio, lo que pasó después y lo que ocurrió al final. También cuando se le pide que describa el texto, resumiéndolo y dando la idea central o el mensaje del autor.

### *Procesos complejos*

Bajo la categoría de procesos complejos, Presseisen reúne un conjunto de operaciones avanzadas que recomienda enfatizar, estimular o enseñar en la educación secundaria. Como procesos complejos, ellos involucran varios procesos básicos y se llevan a cabo en respuesta a tareas más demandantes y elaboradas. Los procesos que la autora incluye son: la resolución de problemas, la toma de decisiones, el pensamiento crítico y el pensamiento creativo. Aparentemente, estos cuatro procesos superiores de pensamiento —que describimos a continuación— no solamente comparten la característica de apoyarse en varios procesos elementales, sino que, además, todos ellos implican respuestas personales y cierto grado de actuación sobre la realidad. Por ello, los cuatro conducen a algún tipo de aporte —no digamos creación— personal.

- a. *La resolución de problemas*: evidentemente, la tarea a la que se aplica este proceso es la de enfrentarse a una situación problemática o a una dificultad y resolverla. Para llevarla a cabo es indispensable que el alumno sepa darse cuenta de la existencia de un problema, que lo reconozca e identifique sus características esenciales; es decir, aquellas que sugieren o conducen a definir determinadas situaciones como adecuadas. Para Presseisen, la resolución de problemas requiere la utilización de procesos básicos tales como las transformaciones y el establecimiento de relaciones de causalidad (descritas anteriormente). Usando las transformaciones, el alumno deberá esforzarse para relacionar el problema y sus características con experiencias

previas e información que ya maneja, lo que le permitirá no solo entenderlo mejor, sino buscar caminos análogos de solución. El uso de las relaciones de causalidad le permitirá anticipar y analizar diversas soluciones, examinando su propiedad a fin de seleccionar aquella que se asume correcta o mejor. En palabras de Presseisen, el resultado de la resolución de problemas es «la generalización potencial de una solución»; esto es, proponer: «para este tipo de problemas, una manera de llegar a la solución es...».

- b. *La toma de decisiones*: este proceso tiene una connotación más ejecutiva que el anterior. Decidir significa determinar, concluir, adoptar una posición. Tomar una decisión, entonces, quiere decir elegir una alternativa o curso de acción entre varios y configurarlo. Presseisen describe que en este tipo de procesos complejos el alumno utiliza procesos básicos de dos tipos: la clasificación y el establecimiento de relaciones. Utilizar la clasificación para poder tomar una decisión se relaciona, por ejemplo, a la necesidad del sujeto de examinar los posibles cursos de acción, agrupándolos o clasificándolos desde diferentes puntos de vista. Por otro lado, la utilización del establecimiento de relaciones permite un trabajo de análisis-síntesis; es decir, tanto un momento de examen detenido de los elementos que conforman los cursos de acción, como un momento de resumen final que permite concluir y elegir. El resultado de la toma de decisiones para Presseisen suele ser una «respuesta o un plan o curso de acción»; es decir, que el sujeto plantea: «voy a actuar así...», o «actuaremos así...».

- c. *El pensamiento crítico*: Presseisen describe que este proceso significa poder comprender significados particulares. Lamentablemente, quizá por errores de traducción o por una confusión respecto al contenido del adjetivo «crítico», en nuestro medio se ha cometido el error de identificar este proceso solo con la habilidad de formular críticas —el juicio crítico—. El uso del pensamiento crítico implica procesos básicos del tipo de establecimiento de relaciones, transformaciones y relaciones de causalidad. En palabras de la autora, el ejercicio del pensamiento crítico para entender la realidad da como resultado «razones, evidencias, pruebas, modelos y teorías». Podemos decir que el pensamiento crítico elabora la realidad: la observa, sistematiza sus observaciones y genera interpretaciones y explicaciones basadas en ellas. El pensamiento crítico se caracteriza por su alto grado de abstracción. En nuestro medio se considera como típico del trabajo intelectual posterior a la escuela; es decir, de la actividad universitaria, académica y de investigación. Desafortunadamente, esta restricción del pensamiento crítico a las esferas de la educación superior afecta notablemente la formación de alumnos con habilidad científica. Por ello, se carece de oportunidades para que desde pequeños los alumnos aprendan a generar preguntas sobre la realidad, a diseñar maneras de observarla en búsqueda de respuestas, a concluir y elaborar interpretaciones basadas en sus observaciones.
- d. *El pensamiento creativo*: esta denominación hace referencia a procesos de creación de ideas, productos, etcétera, nuevos o estéticos. Lo característico de él, entonces, es que el

individuo produce algo que no existía antes. Ejemplos del pensamiento creativo en la escuela serían el trabajo artístico, la escritura expresiva o creativa, el uso de la computadora para diseños y carátulas, entre otros. Siguiendo la descripción de Presseisen, el pensamiento creativo se apoyaría en procesos básicos de calificación, establecimiento de relaciones y transformaciones (ver la descripción anterior). Como resultado de los procesos de pensamiento creativo se obtienen «nuevos significados y productos».

Podríamos añadir que cada uno de los primeros tres procesos complejos involucra algún grado o modalidad de pensamiento creativo para llegar a su meta. Así, el uso del pensamiento creativo es necesario cuando se busca una manera de resolver un problema. También está presente en el proceso de toma de decisiones. Evidentemente, sin cierto grado de creatividad no sería posible plantear argumentos, generar hipótesis, imaginar expresiones o modelos, etcétera. Por otro lado, lo opuesto también parecería cierto: el pensamiento creativo supone enfrentar una situación abierta —resolución de problemas— sin respuesta correcta dada y encontrar un curso de acción —toma de decisiones—. En conclusión, estos procesos complejos se apoyan en alguna medida entre sí.

### *Procesos metacognitivos*

Finalmente, Presseisen presenta los procesos metacognitivos como un tercer grupo y los relaciona con los dos tipos de procesos superiores ya descritos. La autora subdivide la metacognición en dos fases: el «monitoreo de la ejecución de la tarea» y la «solución y comprensión de la estrategia adecuada».



En primer lugar, definamos qué se entiende por ejecución de la tarea. Esto se refiere a cómo lleva a cabo un trabajo o actividad el alumno. Cuando se habla de «monitorear» esta ejecución, ello significa chequearla y guiarla. En otras palabras, quiere decir orientar la manera como uno está trabajando para mejorarla y obtener resultados más satisfactorios. Esto es, mantenerse en la tarea —no distraerse—, detectar y corregir errores en la ejecución de la tarea —evaluar cuán bien lo estamos haciendo— y adaptar el ritmo de trabajo —asignar recursos como el tiempo, la velocidad— para mejorar la ejecución.

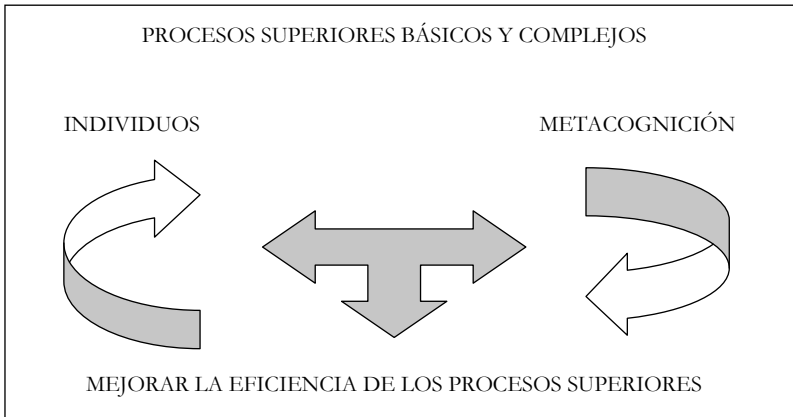
Por otro lado, la comprensión de la estrategia adecuada para la solución de un problema en una tarea implica hacer algo específico cuando la ejecución falla. Por ejemplo, tratar de centrar la atención —concentrarse—, relacionar nuevo/conocido y probar la corrección de la estrategia. Para Presseisen, usar procesos metacognitivos de esta manera tendría las ventajas de ofrecer mayor corrección —cometer menos errores— y mayor habilidad para completar el proceso.

En la lectura, entonces, la metacognición solo es posible cuando el alumno percibe que leer es comprender y se esfuerza por entender lo que lee. Así, sus estrategias metacognitivas lo ayudarán a estar alerta frente a confusiones o fallas en la comprensión y a utilizar recursos para eliminarlas.

### *Los tres procesos*

La manera en que la propuesta descrita incluye la metacognición podría quizá representarse de manera sencilla como sigue:

**Gráfico 3**  
**Relación entre metacognición y procesos superiores básicos y complejos**



Esta representación puede explicarse así: en su trabajo cotidiano, el alumno encuentra, elige o recibe determinadas tareas o actividades de aprendizaje previamente preparadas o preseleccionadas por el docente, o por el docente y los alumnos y alumnas en su conjunto. Para elegir adecuadamente y llevarlas a cabo satisfactoriamente o con éxito, el alumno requiere reconocer y entender bien qué le demandan o le piden estas tareas —lo que necesita hacer o saber hacer para poder ejecutarlas—. Al llevarlas a cabo, entendiendo y aprendiendo, el alumno y la alumna utilizan los procesos mentales inteligentes o superiores —tanto básicos como complejos— según las tareas lo exijan. Estos procesos mencionados son los que nos permiten entender, aprender, recordar, pensar y producir. Para estar alertas, prestar atención, pensar sobre lo que hacen y asegurarse de que su ejecución o participación en una actividad, una discusión o debate grupal,

una tarea, una lectura o actividad compartida, marcha bien y está siendo realizada de manera satisfactoria, o para corregirla y enmendarla y mejorar lo que están haciendo —si se dan cuenta de que están equivocándose y que deben hacerla de otra manera, si fuera necesario—, los alumnos emplean sus procesos metacognitivos, los que les sirven como una suerte de guía, mediador y regulador mental, y les aseguran mayor eficiencia y calidad en el uso de sus procesos superiores inteligentes y en el logro de las metas que la actividad tiene.

Cuando se enseña a leer para entender, las relaciones entre metacognición y procesos superiores se activan. Los alumnos aprenden a leer en un estado de alerta a sus procesos de comprensión para asegurarse de no perderla. Se ayuda así a que los niños desarrollen y se acostumbren a ser lectores mentalmente activos en constante búsqueda y construcción de significados, listos a empezar acciones de restauración y reinterpretación cuando dejan de entender y se dan cuenta. Cuando este tipo de desarrollo y hábito se ha logrado en los alumnos, entonces se puede decir que ellos ya son autónomos en la lectura, han aprendido a leer pensando. Estos alumnos están listos para desarrollar otras destrezas lectoras que les permitan ahora transitar con comodidad por el camino del aprendizaje autónomo e independiente; además, ya pueden utilizar de manera competente la lectura como una herramienta fundamental para los procesos de búsqueda, recolección, adquisición y generación de conocimiento e información. Están listos para investigar y aprender apoyados en una supervisión y monitoreo del profesor; ahora, ya deben pasar de leer para comprender un texto, a lo que necesitarán para toda la vida: a leer para aprender.



## ALGUNAS SUGERENCIAS FINALES PARA DOCENTES Y PADRES

### *En general*

Una noción central que es conveniente tratar de no olvidar cuando enseñamos, evaluamos u observamos a un niño o niña aprendiendo a leer, es que la lectura implica pasar de la comunicación a través del lenguaje oral a la comunicación a través del lenguaje escrito. Es muy importante no olvidar esto porque hay diferencias esenciales entre ambos tipos de comunicación y los lectores tienen que aprender a manejar cada uno de acuerdo a sus características y diferencias.

Evidentemente, como empieza diciendo Frank Smith (1994) en su libro sobre cómo comprender la lectura, el lenguaje oral y el lenguaje escrito no son la misma cosa, aunque comparten un mismo vocabulario y las mismas formas gramaticales. ¿Por qué? Porque se usan para propósitos distintos y van dirigidos a audiencias también distintas. Mientras el lenguaje oral en su desarrollo ha buscado adecuarse a ser escuchado o dicho en situaciones donde hay contacto directo con el interlocutor, el lenguaje escrito está hecho para ser leído sin contacto directo

con el interlocutor, ya sea cuando uno lee para uno mismo o cuando uno lee para otro. Cada uno de ellos plantea diferentes demandas o exigencias al que lo usa.

El lenguaje oral —o el habla— es temporal en la medida en que no se puede volver a escuchar lo que alguien dijo, a menos que se pida al interlocutor que lo repita o que se grabe su respuesta. En contraste con el habla, el lenguaje escrito permite que el lector se mueva hacia atrás y hacia delante en el texto, y tenga así un cierto control sobre el tiempo, las palabras a las que desea prestar mayor atención, etcétera. Por ello, en la descripción de Smith, una primera diferencia entre estas dos modalidades de comunicación verbal es que la primera demanda una alta cuota de atención del que recibe la información pues tiene, prácticamente, solo una oportunidad de recepción.

La segunda diferencia que describe el autor se relaciona ya no con la atención o con la memoria a corto plazo, sino con la memoria a largo plazo. El lenguaje escrito, aparentemente, pone una demanda mucho más grande sobre este segundo tipo de memoria. Mientras en el lenguaje oral uno puede valerse de las circunstancias o de la situación inmediata en que se da para otorgar sentido a las palabras, esto no es posible con el lenguaje escrito. Smith nos da como ejemplo una situación en la que, estando sentados en la mesa, un comensal le dice a otro: «¿Me pasa la sal, por favor?». No es necesario prestar mucha atención a las palabras o usar la memoria léxica para que el comensal se dé cuenta de lo que esta persona está pidiendo. Incluso, la persona podría simplemente pedir: « ¿Sal?» y eso sería quizá suficiente para que se entienda lo que desea o necesita.

Una tercera diferencia tiene que hacer con cómo o por qué medios se verifica el significado del lenguaje. Esto quiere decir que cuando estamos utilizando el lenguaje oral para comunicarnos en situaciones cotidianas de la vida, en situaciones cara-a-cara, los gestos, la expresión facial, las acciones o reacciones, el lenguaje verbal y el lenguaje corporal de nuestros interlocutores o de quienes nos escuchan nos permiten darnos cuenta de si hemos interpretado correctamente el mensaje y cómo reciben ellos nuestra respuesta. Siguiendo con el ejemplo anterior, si nos equivocamos e interpretamos mal el mensaje y, en lugar de pasarle la sal al comensal, le pasamos la pimienta o una cuchara, él nos lo va a dejar saber, ya sea por sus reacciones o por su respuesta verbal; por ejemplo, cogiendo él mismo la sal, repitiéndonos el pedido, sorprendiéndose, riéndose o algo similar. En cambio, si cuando estamos leyendo —en el caso del lenguaje escrito, donde no estamos cara-a-cara con la persona que escribe y comunica— no estamos seguros del significado de lo que hemos leído o de si el significado que le hemos otorgado tiene realmente sentido, no tenemos nada de lo que tenemos cuando estamos en situaciones de comunicación oral. No hay nadie que con sus acciones, reacciones o respuestas verbales, nos deje saber si estamos interpretando bien lo que dice el texto. Nuestro único recurso inicial es regresar al texto utilizando nuestra capacidad de pensar. ¿Por qué? Porque para poder verificar los significados que estamos construyendo, para ir eliminando las ambigüedades, para evitar los errores de interpretación, etcétera, se requiere regresar al texto utilizando una destreza especial: saber «seguir la línea de pensamiento del autor, buscando las consistencias internas y evaluando sus argumentos» (Smith, 1994, p. 36).

En otras palabras, «seguir la línea de pensamiento» es tratar de entender cómo piensa el autor, cómo va pasando de una idea a otra, cuál es el hilo con el que va cosiendo su texto, el hilo lógico o temático o propio de su estilo.

La última diferencia importante que Smith plantea es que mientras el lenguaje oral es «dependiente de la situación», el lenguaje escrito es «dependiente del contexto». Dependiente de la situación quiere decir que, en muchos casos, el habla del niño está directamente relacionada a la situación física y social en la que tiene lugar; así es como el niño aprende y verifica el lenguaje.

No obstante, Smith describe que en el mundo contemporáneo encontramos un considerable uso del lenguaje escrito que también es dependiente de la situación; en otras palabras, existe en el mundo actual una amplia gama de usos del lenguaje escrito que se encuentra fuera y alejado de los libros, revistas o materiales impresos típicos para la lectura. Ellos son vehículos que los niños pueden utilizar para practicar su decodificación y para obtener el significado del lenguaje escrito. Ejemplo básico de estos son las señales o anuncios frecuentes e importantes en diferentes lugares del entorno del niño —«Peligro», «Pare», «No fumar», «Silencio», «Entrada», «Salida», «Damas», «Caballeros»—, así como los abundantes logotipos y las etiquetas en todo tipo de envase —gaseosas, mermeladas, helados, caramelos, chocolates— y las propagandas de productos, servicios y personas, entre otras. Esta escritura va acompañada de láminas, fotos y dibujos coloridos o apoyos visuales presentando situaciones y/o símbolos. Smith le llama a todo esto «escritura ambiental». Esta escritura es importantísima, especialmente cuando nos referimos a alumnos y alumnas que proceden de hogares donde no hay usos del



lenguaje escrito y, por lo tanto, escasa oportunidad de practicar la lectura. Son, además, una oportunidad valiosa para que ellos se den cuenta del papel que juega el lenguaje escrito ambiental: comunicar a un público amplio un mensaje (que no siempre es veraz, hay que decirlo y explicarlo a los niños).

Bastante diferente de este tipo de lenguaje escrito «ambiental» es el mucho más complejo «lenguaje escrito continuo» de los textos o libros reales, que no obtiene su significado del ambiente o de la situación cara-a-cara en la que se da. Para Smith, el significado del lenguaje escrito que alumnos y alumnas encuentran en los textos se determina, más bien, a partir de dos elementos: lo que el escritor quiere decir y cómo lo quiere decir; es decir, la elección el tema o mensaje y la elección del lenguaje. Estos dos elementos ponen ciertos límites a lo que el lector puede generar a partir de un texto determinado. Por eso es que Smith afirma que el lenguaje escrito depende del contexto, porque los límites al significado de esta forma de lenguaje radican en el contexto que el lenguaje mismo ofrece.

Los planteamientos mencionados nos permiten ahora enfatizar la importancia de enseñar a los niños a usar los elementos contextuales del texto —del lenguaje escrito que este usa— para poder decodificar más rápido y más fluidamente, y para poder entender el mensaje del autor y elaborar interpretaciones propias. Usar el contexto permite desarrollar una de las más poderosas armas para comprender un texto: hacer predicciones, anticiparse a lo que viene o generar expectativas sobre su contenido.

¿Qué es el contexto? Los títulos y subtítulos, las ilustraciones, fotos, mapas, las frases previas y las que siguen, la frase en la que está inmersa la idea que no se entiende.

*Sobre este libro*

A lo largo de los tres capítulos de este breve volumen hemos tratado de ofrecer de manera clara algunas de las tendencias contemporáneas más importantes en el campo de la lectura. Quedan, evidentemente, muchos aspectos pendientes o insuficientemente explicados o ilustrados. Desde nuestro punto de vista, es en alguna medida conveniente que este texto deje interrogantes en las mentes de los lectores, pues ellas serán estímulo para la reflexión y la búsqueda de respuestas personales. También serán un estímulo para que nosotros continuemos escribiendo sobre el tema.

Este texto puede ser conveniente para la lectura individual, pero será mucho más enriquecedor si se utiliza para la lectura y discusión grupales. Su análisis será más profundo si los docentes que lo lean intentan aplicar a sí mismos las propuestas que presentamos. Cuando lo lean, lean procesando. Asegúrense de estar comprendiendo. Para ayudarse, subrayen, anoten, comenten, apunten sus dudas y sus divergencias. En una palabra, «trabajen» el contenido de este texto.

Además, es fundamental que no permanezcan en el análisis y la discusión del texto, sino que lleven a cabo ejercicios de aplicación. Háganlo para darse cuenta de si están elaborando significados cuando leen o no y para aprender cómo empezar a hacerlo o cómo hacerlo mejor. Empiecen con textos muy sencillos, de temas muy conocidos por ustedes o de preferencia de tipo narrativo. Poco a poco, entrénense con textos expositivos o informativos —típicos de la lectura escolar— sobre temas que ustedes dominen un poco menos y que sean más complejos o más largos. Sobre todo, ejercítense en el resumen de las ideas

principales, en la elaboración de preguntas de comprensión y en la predicción de contenidos o generación de hipótesis.

Y no olviden hacer el ejercicio completo; es decir, no solo elaboren preguntas, también respóndalas y compartan o discutan sus respuestas. Igualmente, no solo intenten anticipar el contenido de un texto informativo de ciencias biológicas o sociales, compartan también estas expectativas sobre cómo debería continuar.

Recuerden que la lectura es un proceso que se desarrolla a lo largo de toda la vida y que mientras más lean —buenos textos—, más aguzadas serán sus destrezas y mayor será su facilidad para elaborar modelos y significados para lo que leen. Finalmente, podemos anticiparles que se sorprenderán ustedes al encontrarse modelando, explicando, pensando en voz alta y enseñando estas mismas destrezas en sus aulas a sus alumnos, de la forma en que ellos necesitan que ustedes se las ofrezcan para aprenderlas y aplicarlas. Al mismo tiempo, ustedes les transmitirán ese tan apreciable sentimiento de confianza donde no hay temor o ansiedades, que usualmente proviene de la sensación interna de dominio del tema o de las habilidades requeridas; en este caso, de la comprensión cabal de las destrezas que demanda la tarea de leer pensando.



## BIBLIOGRAFÍA

- Ackerman, Edith (1990). Comment apprendre à lire si personne ne lit de vous? En *Les Entretiens Nathan pour la lecture* (pp. 237-248). Paris: Editions Nathan.
- Adams, Marilyn Jager (1990). *Beginning to Read: Thinking and Learning about Print*. Cambridge, Massachusetts: MIT Press.
- Anderson, Richard; Elfrieda Hiebert; Judith Scott & Ian Wilkinson (1985). *Becoming a Nation of Readers: The Report of the Commission on Reading*. Champaign, Illinois: Center for the Study of Reading.
- Boekaerts, Monique (1989). Individual Differences in the Appraisal of Learning Tasks: An Integrative View of Emotion and Cognition. *Communication and Cognition*, 20 (2/3), 207-224.
- Bottomley, Dianne; Jean Osborn & David Pearson (1993). *Six Teachers in their Classrooms: A Closer Look at Beginning Reading Instruction*. Reporte Técnico 606. Champaign, Illinois: Center for the Study of Reading.
- Braslavsky, Berta (1992). *La escuela puede: una perspectiva didáctica*. Buenos Aires: Aique Grupo Editor.

- Chall, Jeanne S. & Steven A. Stahl (1982). Reading. En Heather E. Mitzel (ed.), *Encyclopedia of Educational Research* (5ta edición) (pp. 1535-1559). Nueva York: Free Press.
- Condemarín, Mabel (1991). Integración de dos modelos en el desarrollo del lenguaje oral y escrito. *Lectura y Vida*, 12 (4), 13-22.
- De Klerk, Frederick Willem & P. R. J. Simons (1989). Estudio de los procesos metacognoscitivos de la comprensión lectora. En Fundación Germán Sánchez Ruipérez (coord.), *Leer en la escuela. Nuevas tendencias en la enseñanza de la lectura* (pp. 19-47). Madrid: Ruipérez.
- Instituto Nacional de Investigación y Desarrollo de la Educación (INIDE) (1977). *Estudio de los niveles de comprensión de lectura en una muestra de docentes en servicio en el Perú*. Lima: Ministerio de Educación.
- Jolibert, Josette & Grupo de Investigación de Ecouen (1991). *Formar niños lectores de textos*. Santiago de Chile: Edición Pedagógicas Chilenas - Grupo Hachette.
- Mercer, Cecil D. (1991). *Students with Learning Disabilities* (4ta edición). Nueva York: MacMillan Publishing Company.
- Mercer, Cecil D. & A. R. Mercer (1993). *Teaching Students with Learning Problems* (4ta edición). Nueva York: MacMillan Publishing Company.
- Ministerio de Educación (1978). *Hábitos y necesidades de lectura en el magisterio peruano*. Lima: Ministerio de Educación.
- Ministerio de Educación (1993). *Diagnóstico general de la educación: formación, capacitación profesionalización docente*. Documento de Trabajo. Lima: INTEREDU - Pontificia Universidad Católica del Perú.

- Morgenstern, Susie (1989). *La primera vez que cumplí dieciséis años*. Barcelona: Editorial La Galera.
- Pearson, P. David (1984). A Context for Instructional Research on Reading Comprehension. En Flood (ed.), *Promoting Reading Comprehension* (pp. 1-15). Delaware: International Reading Association.
- Pikulski, John J. (1994). Preventing Reading Failure: A Review of Five Effective Programs». *The Reading Teacher*, 48 (1), 30-39.
- Presseisen, Barabara (1985). Thinking Skills: Meaning, Models, Materials. En Arthur L. Costa (ed.), *Developing Minds* (pp. 43-48). California: Association for Supervision and Curriculum Development.
- Roehler, L. & G. Duffy (1991). Teachers Instructional Actions. En P. David Pearson, Rebecca Barr, Michael L. Kamil & Peter B. Mosenthal (eds.), *Handbook of Reading Research* (vol. II) (pp. 3-26). Delaware: International Reading Association.
- Rumelhart, David Everett (1977). Toward an Interactive Model of Reading. En S. Doric (ed.), *Attention and performance* (vol. VI). Hillsdale, New Jersey: Lawrence Erlbaum.
- Samuels, S. Jay & Michael L. Kamil (1985). Models of the Reading Process. En P. David Pearson & colaboradores (eds.), *Handbook of Reading Research* (vol. I) (pp. 185-224). Delaware: International Reading Association.
- Smith, Franklin (1978). *Reading without Nonsense*. New York: Columbia University - Teachers College Press.
- Smith, Franklin (1994). *Understanding Reading. A Psycholinguistic Analysis of Reading and learning to Read*. Hillsdale, New Jersey: Lawrence Erlbaum.

- Stanovich, Keith (1980). Toward an Interactive Compensatory Model of Individual Differences in the Development of Reading Fluency. *Reading Research Quarterly*, 16, 32-71.
- Sternberg, Robert (1986). *Intelligence Applied: Understanding and Increasing your Intellectual Skills*. San Diego, California: Harcourt Brace Jovanovich.
- Thorne, Cecilia (1991). «A Study of Beginning Reading in Lima». Disertación doctoral. Universidad de Nimega, Holanda.
- Torgesen, Joseph K. & Brian R. Bryant (1994). Test of Phonological Awareness. En *Examiner's Manual*. Austin, Texas: Pro-ed Inc.
- Verne, Julio (1984). *Veinte mil leguas de viaje submarino*. Bogotá: La Oveja Negra.
- Wagner, Richard K.; Joseph K. Torgesen & C. A. Rashotte (1994). Development of Reading-Related Phonological Processing Abilities: New Evidence of Bidirectional Causality from a Latent Variable Longitudinal Study. *Developmental Psychology*, 30 (1), 73-87.





Se terminó de imprimir en  
los talleres gráficos de  
Tarea Asociación Gráfica Educativa  
Psje. María Auxiliadora 156, Breña  
Correo e.: [tareagrafica@tareagrafica.com](mailto:tareagrafica@tareagrafica.com)  
Teléfono: 332-3229 Fax: 424-1582  
Se utilizaron caracteres  
Adobe Garamond Pro en 11 puntos  
para el cuerpo del texto  
mayo 2017 Lima - Perú