

# ENSEÑAR A ENTENDER LO QUE SE LEE

## La alfabetización en la familia y en la escuela

Por Berta Braslavsky



Fondo de Cultura  
Económica de  
Argentina

Buenos Aires  
(Argentina)

Primera edición:  
2005  
Primera  
reimpresión: 2008

Este material es de  
uso  
exclusivamente  
didáctico.

## XII. ESTRATEGIAS PARA LA COMPRESIÓN ACTIVA

EL ENFOQUE HOLÍSTICO se ocupa de unidades indivisibles cuyas propiedades son inherentes a la totalidad en su conjunto. Desde esta perspectiva se reconoce que la palabra "encierra en la forma más simple el pensamiento lingüístico", y su unidad se halla en su "aspecto interno", es decir, en su significado. Como el significado de la palabra no se refiere a un objeto aislado sino a toda una clase de objetos, procede de una generalización que es un acto del pensamiento. Por lo cual, "el significado pertenece al dominio del lenguaje en igual medida que al del pensamiento" (Vigotsky, tomo II de *Obras escogidas*: 21). Insinuaciones

En la década de 1930 decía Vigotsky (tomo II de *Obras escogidas*: 296-304) que hasta entonces se habían considerado separadamente el sonido y la significación. Pensaba que la esterilidad de la semántica y la fonética clásica se debía, en gran medida, a la ruptura entre el sonido y el significado, a la descomposición de la palabra en elementos aislados y consideraba que el significado de la palabra no había recibido suficiente investigación, cuando, sin embargo, es en el significado donde reside la clave de la unidad del pensamiento lingüístico, ya que la palabra es, a la vez, lenguaje y pensamiento.

Cuando analiza la dinámica funcional del lenguaje, Vigotsky plantea que el significado de la palabra se enriquece con el sentido que adquiere en el texto y en el contexto. La distinción consiste en que mientras en su singularidad una palabra puede tener un significado más estable y preciso, su sentido puede cambiar en el texto y en la dinámica del contexto. Así, por ejemplo, en la fábula de la cigarra y la hormiga, la palabra final es "¡canta!", interpretada en el texto, pero que en el contexto de la situación significa "¡muere!". Siguiendo a Paulhan, Vigotsky dice que el sentido de la palabra es ilimitado, cambia de una conciencia a otra y de una situación a otra, y que "la palabra cobra sentido en el contexto de la frase, pero la frase lo toma a su vez del contexto del párrafo, el párrafo lo debe al contexto del libro y el libro lo adquiere en el contexto de toda la creación del autor".

Estos conceptos, que en la actualidad son ampliamente desarrollados en la gramática del texto y la teoría del discurso, refuerzan los argumentos que repetidamente se han venido ofreciendo a propósito de la necesidad de comenzar por la comprensión de textos en la lectura y por producir textos con significación en la escritura. Es el punto de vista que defendieron los partidarios de los métodos globales en su debate histórico con aquellos que se aferraban a la fonetización. Con respecto a estos últimos, Vigotsky decía que "el proceso habitualmente llamado *comprensión del lenguaje* es algo más importante y distinto que una reacción ante una señal fónica".

Finalmente, en la enseñanza equilibrada, como lo vimos, se contempla la necesidad de muchos niños que, por causas culturales o naturales, necesitan ayuda para resolver los problemas de la fonetización, que son propios del sistema alfabético de escritura. Se conocen nuevos modelos pedagógicos que no separan la fonética de la semántica porque es en la semántica donde está la unidad del pensamiento con la palabra. Para pensar sobre qué se lee hay que llegar al aspecto interno de la escritura, y para expresar lo que se piensa mediante la escritura hay que saber usar el significado de las palabras, y su sentido en el texto y en el contexto. Pero también buscan estrategias para que los niños aprendan las habilidades de la fonetización, especialmente cuando hay tantos que las necesitan.

En educación, el término *estrategia* se define como un plan sistemático, conscientemente adaptado y monitoreado para mejorar el desempeño en el aprendizaje (*The Literacy Dictionary*, 1995). Más específicamente, en alfabetización se definen las estrategias para leer centrándolas en el alumno como la acción deliberada que un lector realiza voluntariamente para desarrollar la comprensión.

Pero también se habla de *estrategias instruccionales* o *herramientas metodológicas* a cargo del docente como el apoyo que necesitan los alumnos para tener éxito en la lectoescritura, especialmente con respecto a la comprensión de la lectura auténtica.

Los investigadores contemporáneos, en su mayoría, coinciden en que una comprensión efectiva resulta de la interacción de cuatro grupos de variables: el contexto educacional (entorno socio-cultural y escolar); el lector (edad, experiencias de lenguaje hablado y escrito);

el docente (su conocimiento, experiencia, actitud, enfoque pedagógico); el texto (género, tipo, características).

## **EL CONTEXTO EDUCACIONAL COMO ESCENARIO DE LAS ESTRATEGIAS**

Como se dijo, la escuela debe funcionar como un ámbito de organización propicio para la enseñanza y el aprendizaje de todos, en un sistema global de ayuda que fluye en todas las direcciones, y el aula debe hacerlo como una comunidad para aprender, en una atmósfera donde los niños, en un sistema de relaciones concertadas democráticamente, tengan oportunidad de actuar, elegir, aceptar, rechazar, discutir, entrar en conflicto con sus compañeros, con el maestro, consigo mismos, resolver el conflicto, reconciliarse, entusiasmarse, tener éxito, cometer errores, discutirlos, corregirlos, decidir junto con los demás. En suma, entrenarse para la vida social. Debe ofrecerse, desde el comienzo en el nivel inicial, como un medio cultural donde el niño pueda hacer naturalmente uso de la lectura y la escritura en situaciones cotidianas, con oportunidades para observar a otros que leen y escriben, explorar individualmente materiales escritos, interactuar en lecturas compartidas, contando con un entorno físico adecuado. En tales condiciones, el niño puede generar y desarrollar sus propias estrategias.

### **Las ESTRATEGIAS DEL ALUMNO COMO LECTOR**

Del mismo modo que en la alfabetización temprana en el hogar, en una situación escolar adecuada los niños generan sus propias estrategias para leer y escribir. Esa situación debe ser tanto más cuidadosamente adecuada si los alumnos no pertenecen a una familia letrada.

Por supuesto que esas estrategias se pueden apreciar mejor si se acepta que, esencialmente, "leer es comprender el texto". Si de algún modo el niño conoce el contenido de lo que va a leer, ya sea porque es un cuento que le han relatado o le han leído en alguna de sus versiones, o alguna información que ha escuchado o ha adquirido en su experiencia cotidiana, se orientará —por los colores, el formato, el tamaño u otros signos— para reconocer logos, palabras, letras, números. Son pistas que él encuentra ante la necesidad de leer que le presentan las circunstancias —reales o generadas por el maestro— y también buscando el placer que le procura la lectura compartida y la lectura individual, aunque sea simulada.

Del mismo modo, llega a producir significados comprensibles para el receptor en un proceso de construcción que tiene lugar en un medio que le genera necesidad de producir escrituras que le sirvan para comunicarse, registrar hechos de su vida cotidiana, relatar sus experiencias, obtener alguna ayuda o una autorización. Y también, sobre todo, para sentir el placer de que alguien reciba su mensaje y se lo conteste o que celebre una ocurrencia suya; de sentirse capaz de producir esas escrituras y de saber cómo funcionan para expresar sus ideas, sus imágenes, sus sentimientos.

Es innegable que el niño es el actor principal en su adquisición de la lectura y de la escritura. Sin embargo, el sentido común puede alertarnos sobre la insuficiencia de esa construcción individual del niño solo. Y las investigaciones sobre alfabetización temprana, tanto en hogares letrados como no letrados, así como otras demuestran la importancia que tienen los padres, los hermanos mayores y los maestros en el aprendizaje de la lectura.

Para llegar a ser un lector estratégico, que verdaderamente pueda crear significados a través de una comprensión activa, el niño debe ser capaz de automotivarse y de monitorear su propia comprensión, recapitulando, revisando, cuestionándose, corrigiéndose. Un lector competente tiene un plan para comprender. Y para eso, entre otras cosas, dice Josette Jolibert (1992), los docentes debemos "ayudar a los niños a dilucidar sus propias estrategias de lectura".

## Las ESTRATEGIAS DEL DOCENTE

En gran parte de los casos, y en particular en el de los alumnos que no han tenido experiencias de lenguaje escrito en sus hogares o que tienen diferencias culturales y lingüísticas —muy numerosos de acuerdo con los resultados que se comprueban en la mayoría de los países- las estrategias instruccionales a cargo del maestro tienen una importancia fundamental. Aun así, la participación tan dominante del lector en la comprensión activa generó dudas acerca de que la comprensión pudiera ser enseñada y, en consecuencia, sobre el papel que juega la variable maestro para la comprensión del alumno.

Si bien algunas investigaciones fueron contradictorias respecto de esto, otras más recientes, realizadas sobre muestras significativas de alumnos, arrojaron resultados que sugieren fuertemente que la comprensión puede ser enseñada. Se encontraron amplias evidencias como para persuadir a los maestros sobre la necesidad de la enseñanza de la comprensión de la lectura. La cuestión consiste en enseñar la comprensión sabiendo para qué, por quién, bajo qué condiciones y con qué propósitos.

Una vez más conviene recordar que la *enseñanza*, en nuestro caso, se entiende como colaboración y ayuda en el momento oportuno de la construcción del conocimiento, en la zona de desarrollo potencial.

Las estrategias pueden ser muy diversas y varían, en gran medida, con el tipo de texto. Se reconocen algunas estrategias generales referidas a tres momentos: antes, durante y después de la lectura, que vamos a describir aunque con la advertencia de que no deben tomarse como pasos necesarios e indispensables, como prescripciones rígidas e insoslayables. Las presentamos como orientaciones para un maestro inteligente y bien preparado que debe tomar oportunamente sus decisiones sobre ellas, teniendo en cuenta el nivel evolutivo de sus alumnos y las características individuales de cada uno.

### *Antes de la lectura*

Antes de la lectura de un texto, el docente se vale de las propias estrategias del alumno e introduce algunas más, ya sea para:

- reactivar conocimientos que se vinculan con dicho texto;
- generar anticipaciones, hipótesis y expectativas sobre el mismo;
- evidenciar (explícita o implícitamente) el propósito de la lectura y motivarla.

Según cuál fuere el contenido del texto, el maestro puede utilizar una imagen del cuento que se va a leer o el título de una noticia o un párrafo del texto expositivo, o un acontecimiento del día, o el nombre del autor, o a veces una conversación para que los niños evoquen lo que saben acerca de —lo que se relaciona con— lo que se va a leer, y elaboren algunas anticipaciones o hipótesis sobre el contenido, que después confirmarán o no, o para proponer un juego o una actividad donde intervenga la lectura o se genere la necesidad de escribir.

A través de esas alternativas, los alumnos generarán motivaciones y actitudes, según cuál sea el propósito de la lectura, por ejemplo:

- disfrutar del placer de la narración;
- informarse sobre algo que les interesa;
- orientarse sobre las reglas para participar en un juego;
- conocer los pasos a cumplir en la elaboración de un producto;
- resolver algún problema a través de una guía.

Con estas estrategias se enfatiza la importancia de recurrir a los conocimientos anteriores para construir e incorporar los nuevos y motivar la lectura a través de las expectativas que se generan por diversos resortes, entre otros por el enigma de lo que se va a leer o por el entusiasmo sobre lo que van a hacer, o encontrar, o emprender.

Organizadores visuales y verbales

Por su parte, los "organizadores visuales", como las imágenes, y "verbales", como el título, recuperan los conocimientos anteriores y, sobre todo, anticipan lo que se va a leer.

Los organizadores visuales tienen especial importancia en relación con el segundo momento, en cuanto anticipan la estructura del texto. Estudios realizados en la década de 1980 permiten reconocer que en los cuentos tradicionales se usaban dos tipos de ilustraciones para acompañar al texto:

- dibujos de tamaño grande que representan el contenido total del cuento, y
- dibujos más pequeños que se refieren a partes separadas del texto y ayudan a comprender las peripecias del cuento y relacionarlas.

Esos estudios comprueban experimentalmente que son más eficaces las ilustraciones grandes al mostrar cómo pueden integrarse los eventos parciales del cuento, y de ese modo sirven para la comprensión holística del texto.

Las ilustraciones parciales sirven para que los niños integren las secuencias, formulen anticipaciones e hipótesis. De ningún modo se trata de un recurso para asociar la imagen con la palabra y provocar así una relación de estímulo-respuesta.

Es conveniente advertir que los conceptos de estrategia que aquí se manejan nada tienen que ver con las etapas de aprestamiento y decodificación lineal para recomponer palabras, como se entendía en los programas tradicionales y en la práctica muchas veces vigente todavía. No se promueven ejercicios para la maduración de "funciones" o "destrezas" ni se empieza por las vocales para enseñar de manera encubierta todas las letras del abecedario. No se actúa pensando que el niño solamente debe ejecutar o comprender lo que indica el maestro, sino en la seguridad de que debe intervenir activamente para comprender el texto que lee y escribir para decir algo, no para ejercitar la motricidad fina o para copiar.

Tampoco quiere decir que, como en la antigua "querrela", se opta de manera dogmática por la alternativa de los métodos globales contra los fónicos, sino que, como oportunamente se dijo, se opta por modelos de múltiples fuentes donde se reconoce la intervención de los aspectos perceptuales, pero absolutamente subordinados a la significación, tanto en la lectura como en la escritura.

### *Durante la lectura*

Este es el momento en que, para la comprensión, adquiere su mayor importancia la estructura del texto, y por eso ha dado lugar a algunas estrategias para obtener una primera información acerca de lo que se trata, por medio del análisis del índice o el extracto de la contratapa o la introducción, cuando se trata de un libro, o la lectura del copete, cuando se trata de una revista. Es un momento confuso que evoluciona hacia la claridad cognitiva a través de estrategias que muchos investigadores integran en la zona de desarrollo próximo.

Las estrategias que tratan de resolver los difíciles problemas que se les presentan a los alumnos para relacionar las distintas partes del texto escrito en un todo coherente se refieren a las interconexiones del mismo en dos niveles: el de la macroestructura, que se refiere a la totalidad del texto, al tema, al asunto; y el de la microestructura, que se refiere a las oraciones y las relaciones entre ellas.

### **Las inferencias**

En el primer caso, se trata de las inferencias, que contribuyen a la coherencia entre los episodios o partes del texto. En el segundo caso, se trata de las anáforas, que tienen más que ver con la cohesión en la oración y entre las oraciones.

Las inferencias se refieren a los significados implícitos, que están entre líneas y se inducen como probables a partir de los contenidos explícitos. Son elaboraciones que suponen vincular ideas, llenar lagunas, hacer conjeturas, formular hipótesis, imaginar más allá de lo implícito a partir de la información explícita.

Aun los textos más simples a menudo requieren varias inferencias para su interpretación. Tomemos el siguiente ejemplo del libro de Yuill y Oakhill (1991) sobre dificultades en la comprensión:

María le presta su paraguas a Juana porque ella no quería que se mojara.

Para comprender esa oración es necesario contar con conocimientos generales: que el paraguas puede proteger de la lluvia; que el término "ella" probablemente se refiere a María porque es quien brinda el paraguas y que se lo presta porque está lloviendo en el momento en que Juana necesita salir. Se podrían hacer otras inferencias aceptables basadas en el conocimiento de las personas, tales como la falta de previsión de Juana, la generosidad de María, etcétera.

### **Las anáforas**

Las anáforas, o expresiones anafóricas, son pronombres, elipsis y palabras sustitutivas que mantienen la cohesión en la microestructura, en las oraciones y entre las oraciones. Una expresión anafórica toma su significado de una parte que generalmente la precede en el mismo texto, que es su antecedente. Por ejemplo:

María fue al mercado para hacer compras. Ella compró leche.

El pronombre "ella" se refiere obviamente a su antecedente "María". Si hubiera dicho elusivamente tan sólo "compró leche", también se entendería, en el contexto, que María compró leche en el mercado.

Las anáforas tienen el mismo significado que su antecedente, pero pueden presentar ambigüedades. Por ejemplo:

Fany tiene un vestido de muchos colores y yo quiero tener uno también.

El pronombre "uno" no se refiere al vestido de Fany en particular, sino a otro igual o parecido.

Yuill y Oakhill (1991) utilizan otro ejemplo para demostrar que la comprensión de estas expresiones puede valerse de algunas claves sintácticas, o también, en muchos casos, del conocimiento del mundo que tiene el lector:

Tristán le vende su auto a Carolina porque ella ha decidido practicar ciclismo.

Se presentan dos antecedentes (Tristán y Carolina) para relacionar por el género. Es fácil identificar el antecedente del pronombre "ella" que está en la segunda cláusula. Si se cambiara "Carolina" por "Juan" para decir: "Tristán le vende su auto a Juan porque ha decidido practicar ciclismo", se presentarían dificultades por la falta de ese antecedente gramatical, ya que es difícil saber si el que va a hacer ciclismo es Tristán o Juan y aceptar, en la vida real, que Juan necesite vender su auto para practicar ciclismo o que Juan tenga que comprar un auto para andar en bicicleta. Con esto se quiere demostrar cuán importantes son los conocimientos que se tienen del mundo para la comprensión del texto.

El ejemplo vale para advertir que, si bien algunos lectores pueden hacer sin esfuerzos conscientes la interpretación de las anáforas, el proceso puede ser a veces muy complejo y es necesario detenerse para identificar los antecedentes y, de ese modo, comprender el texto.

### **Enseñar a hacer inferencias**

Las estrategias para la enseñanza de inferencias surgieron específicamente y adquirieron gran importancia a partir de la concepción de la comprensión como "comprensión activa", que asume la significación como un hecho constructivo e integrado. No se trata de encontrar la significación que está en el texto, sino de que quien lee y quien escribe construya la significación que hay entre líneas o más allá del texto.

Para el desarrollo de estas estrategias tuvieron gran importancia las investigaciones realizadas en el campo de la gramática del texto y de la teoría del discurso, así como

numerosas investigaciones pedagógicas realizadas en el aula (Mealey y Nist, 1989). Se encuentran efectos muy positivos para la comprensión de la estructura a través de la lectura del cuento en la primera infancia y en los primeros niveles del sistema formal. También en esos niveles se puede enseñar la estructura que subyace en los textos expositivos. Se considera que a partir del segundo ciclo de la EGB, y más decididamente en el tercero, sería importante la enseñanza explícita de la estructura para hacer inferencias, así como el reconocimiento de las expresiones anafóricas, especialmente para comprender los textos no familiares.

El siguiente ejemplo surge de una investigación sobre los problemas de la comprensión en la que se compara la respuesta de alumnos considerados como buenos lectores con otros de lectura pobre (Yuill y Oakhill, 1991). Ante el texto: "El sábado, Pedro y Juan, sorprendidos, recibieron un paquete", la pregunta fue: "¿Cómo puedes saber que Juan y Pedro no esperaban el paquete?". En la respuesta, que depende enteramente de la palabra "sorprendidos", la mayoría de los niños caracterizados como de mala o "pobre comprensión" fracasó (39 sobre 42), mientras que muchos más, entre los caracterizados por su "buena comprensión", encontraron la respuesta (21 sobre 42).

A partir de esa experiencia, los autores iniciaron una práctica de "caza de palabras" para hacer inferencias en diversos textos, y comenzaron a ensayar el *stop* ("¡detenerse!") ante los pronombres u otras partículas dudosas. A título de ejemplo, se traduce a continuación el texto deliberadamente elaborado por Yuill y Oakhill y la actividad realizada para mejorar la comprensión:

"Tomás estaba acostado leyendo un libro. La habitación estaba llena de vapor. De repente le entró jabón en un ojo. Fue rápidamente a buscar una toalla. Entonces escuchó un *splash*. ¡Oh, no! ¿Qué me va a decir el maestro? Tendré que comprar uno nuevo. Tomás se restregó los ojos y se sintió mejor."

Consigna: ¿Dónde estaba Tomás y qué pasó con el libro? Palabras clave:

- Sobre el lugar: "estaba acostado"; "vapor"; "jabón"; "toalla"; "splash".
- Sobre el libro: "splash"; "uno nuevo".

Preguntas: ¿Dónde estaba Tomás?, ¿qué estaba haciendo?, ¿qué pasó con el libro?, ¿qué se propuso hacer con respecto al libro?

En la investigación se utilizaron ocho cuentos similares por su formulación abstracta y se comprobó que los niños con dificultades mejoraron efectivamente su comprensión.

### Otras estrategias

Otras prácticas para realizar durante la clase, asociadas a las estrategias de las inferencias y anáfora, son las de discusión, interacción y generación de preguntas.

Un paradigma para desarrollar el proceso constructivo de la comprensión es asumir los roles de maestro y de alumno en su relación a través del diálogo y la discusión. Los alumnos son interrogados con múltiples propósitos, más allá de las inferencias, para:

- resumir en una oración simple un párrafo que se ha leído;
- generar una pregunta sobre lo que se ha leído y dirigírsela a un compañero;
- aclarar un párrafo que está oscuro;
- predecir lo que ocurrirá en el párrafo que sigue.

Las estrategias de la discusión son consideradas como componentes críticos para la comprensión, porque le permiten al maestro conocer lo que pasa en la mente del alumno y reestructurar la situación.

En las estrategias de la interacción el maestro actúa al principio como modelo, pero gradualmente los alumnos van asumiendo su papel hasta que demuestran su habilidad para preguntar y realizar la tarea de manera independiente.

Por su parte, la importancia de las preguntas durante la lectura consiste en su potencial como parte del andamiaje, en el tránsito hacia la zona de desarrollo próximo (Cairney, 1992), y no solamente las que se dirigen del maestro hacia el alumno, sino también, y especialmente

en la dirección inversa. No sólo se debe generar en el alumno la interrogación, sino también la autointerrogación como parte de la metacognición, para generar la independencia en el procesamiento de la comprensión.

Jolibert (1992) habla expresamente de la interrogación del texto y se pregunta, a su vez qué significa "interrogar" un texto para construir sentido (en vez de "decodificarlo"). Algunos autores recomiendan el uso de textos que presenten diversas relaciones entre la pregunta y la respuesta:

- la respuesta está en el texto, explícitamente;
- hay que pensar y buscar información fuera del texto;
- la respuesta no está explícita, pero el lector puede encontrarla en el texto mismo.

En los comienzos, el maestro asume la total responsabilidad de los aspectos fundamentales de esta actividad: elige el texto, genera preguntas, provee respuestas, identifica la relación pregunta- respuesta y la justifica. Progresivamente, el control es transferido al alumno.

### *Después de la lectura*

Las estrategias para el momento posterior a la lectura, probablemente, las más conocidas en la práctica habitual de los maestros, que suelen solicitarles a los niños son que:

- relaten lo que se ha leído;
- dibujen sobre lo que se leyó;
- dibujen los personajes;
- dramaticen sobre lo sucedido.

En los grados más avanzados se pide un resumen escrito. Puede ser interesante hacerlo también en el preescolar y en el primer ciclo por medio de la escritura compartida. Por eso conviene reflexionar sobre las condiciones de esta importante estrategia.

El resumen debe ser una versión integrada y fiel del texto que se quiere resumir. Pero debe ser una nueva versión que requiere algunas condiciones fundamentales:

- conocer las ideas importantes del texto que se va a resumir;
- escribir un texto integrado y coherente;
- ser fiel al pensamiento del autor;
- regular lo que se ha escrito para que responda a las condiciones anteriores.

La escritura compartida, en este caso, no sólo puede cumplir con todos los requisitos que le son inherentes, sino que, al mismo tiempo, puede dar lugar a todo el proceso de metacognición que se implica en el acto de resumir.

### *La metacognición*

Estrategia esencial para la comprensión pues interesa a todo el plan anterior, la metacognición es un capítulo relativamente nuevo de la investigación, que se inicia en la década de 1980, y se define como "el conocimiento y el control que el niño tiene sobre su propio pensamiento y sus actividades de aprendizaje". Incluye dos aspectos: el conocimiento formal sobre algunos de los propios contenidos cognitivos; el conocimiento necesario para regular algún aspecto sobre algún intento cognitivo. Es, pues, un término general que se refiere a la manera en que las personas usan el conocimiento que tienen sobre el proceso mental del conocimiento que adquieren como propio, para modificarlo si necesitan mejorar su desempeño.

La investigadora peruana Juana Rosa Pinzas García (1993) revisó los estudios realizados durante diez años en los que se comprobó el impacto de la metacognición, específicamente, en la comprensión de la lectura. Menciona a numerosos autores que reconocen la importancia de esta actividad cognitiva porque facilita el monitoreo como mecanismo de la autorregulación.



Cuando "se conoce cómo se conoce" es posible mejorar el desempeño. Así, por ejemplo, si estamos convencidos de que para retener el contenido del texto es mejor recordar lo esencial y no las palabras que figuran en él, no nos ocuparemos de aprender de memoria lo que está escrito.

Cuando el alumno se da cuenta de que no ha comprendido, buscará el motivo de su falta de comprensión y la manera de corregirse:

- volverá sobre lo que ha leído;
- reconsiderará cuáles son los propósitos de esa lectura;
- volverá a identificar los aspectos o episodios importantes;
- localizará lo que es esencial en la información;
- se corregirá;
- se recuperará de su distracción o de alguna interrupción.

Por eso, se reconocen finalmente tres tipos de habilidades cognitivas para este propósito: la toma de conciencia de la falta de comprensión; el reconocimiento del error o las deficiencias de comprensión y sus motivos, su revisión y su evaluación; los recursos para corregirlos.

La experiencia en el uso de estrategias en todos los momentos de la enseñanza de la lectura favorece notablemente el acceso a la lectura independiente, consciente y autorregulada. Sus efectos son muy notables en los alumnos que tienen dificultades, sean éstas de origen natural o cultural, para aprender a leer.

## LAS ESTRATEGIAS Y LOS TIPOS DE TEXTO

Comúnmente se reconoce que no existe una sola tipología de texto y que las que existen responden a distintos criterios de clasificación. Kaufman y Rodríguez (1993) caracterizan detalladamente, en todas sus variedades, los textos de uso social que ingresan a la escuela con mayor frecuencia con el propósito de mejorar la competencia lingüística de los alumnos y facilitar la planificación de proyectos didácticos. Son los textos literarios, periodísticos, de información científica, instruccionales, epistolares, humorísticos, publicitarios.

Por su parte, Jolibert (1998) selecciona siete tipos de escritos sociales accesibles a los alumnos de educación básica, elucidando sus estrategias para formarse como productores de textos, y presenta módulos de aprendizaje referidos a esos tipos: cartas, afiches, fichas prescriptivas, informes, registros de experiencias, novelas cortas (ciencia ficción), poemas.

Como se ha dicho, la significación constituye el eje del desarrollo en la alfabetización temprana, que evoluciona desde una aproximación imaginativa y emocional hacia el uso de ésta, para aprender a través de la generación de conceptos en proyectos que desarrollan los contenidos curriculares y extracurriculares. Privilegiamos entonces tres tipos de texto, cuya importancia relativa cambia con la evolución del proceso de la enseñanza. Los tipos de textos son narrativo, especialmente el cuento, informativo y expositivo.

Esta selección se debe a que en los tres casos se movilizan estrategias que facilitan el conocimiento de la estructura del texto, como condición de la comprensión. Pero mientras en el texto narrativo, sobre todo en el caso particular del cuento, se apela más a las sensaciones y a la emoción, en el informativo y muy especialmente en el expositivo se recurre más a la elaboración del concepto a través de la relación entre el pensamiento y el lenguaje. Obviamente, decir "privilegiar" de ningún modo significa omitir los otros tipos de escrituras sociales en la enseñanza inicial de la lectura y la escritura.

### *El cuento*

Después de referirse a la complejidad y ambigüedad de las definiciones, Fitzgerald finalmente responde a la pregunta "sencilla y central" de lo que es el cuento, sugiriendo que el contenido — como materia del relato — la estructura — como contenedora de esa materia —, el

tema –como concepto e idea que relaciona y unifica las partes de la estructura– son aspectos que permiten pensar cuál es el lugar del pensamiento. Y, al mismo tiempo, cuál es el lugar de la exaltación de los sentimientos, de los problemas de conciencia que se generan ante los hechos y las acciones que involucran a los personajes. Fitzgerald retoma las sugerencias de Bruner en su estudio sobre los cuentos: el modo de pensar paradigmático o lógico-científico, y otra forma de pensar que se expresa a través del rostro emotivo, afectivo, visceral del ser humano (Fitzgerald, 1992).

La estructura de la narración, o esquema narrativo, da lugar a un modelo interno, psicológico, de las partes de una historia típica y las relaciones entre esas partes. En la estructura particular del cuento se pueden identificar seis partes principales:

- el ámbito, que introduce al personaje principal del primer episodio, con localización de escenario y tiempo;
- el comienzo o acontecimiento desencadenante;
- la reacción objetivo como respuesta del protagonista al acontecimiento desencadenante;
- el intento o esfuerzo por lograr el objetivo;
- el resultado, como éxito o fracaso del intento;
- el final, como consecuencia, respuesta o afirmación.

Ámbito, comienzo, intentos y resultados son fundamentales, según Fitzgerald. Otros autores piensan que las reacciones y los finales pueden omitirse si se pueden inferir. Por otra parte, a veces las partes de la historia se incrustan dentro de otras partes y dan lugar a episodios nuevos que hacen más compleja la estructura. En cuanto al contenido, puede aparecer bajo tres formas de conflictos: ambientales, interpersonales, o derivados de los objetivos.

Cuando se lee, se mantiene mentalmente una especie de línea estructural que permite hacer hipótesis sobre lo que vendrá, mantener la secuencia y organizar la memoria de las informaciones. El cuento puede afectar los estados emocionales creando suspenso desde el comienzo, si es atractivo y se mantiene así en su desarrollo.

Diversas investigaciones han demostrado que muchos niños pequeños desarrollan el conocimiento de la estructura narrativa, que se enriquece con la edad y que, a su vez, mejora la capacidad de leer. Apoyándose en numerosas investigaciones realizadas entre 1982 y 1986, de manera contundente dice Fitzgerald (1992: 114): "La escolaridad puede aumentar el conocimiento de los niños acerca de la estructura de la historia, lo cual, a su vez, puede afectar la comprensión y el recuerdo".

Antes de la lectura del cuento, el maestro conduce una discusión general sobre la lectura que van a compartir y sus propósitos; solicita y provee información al tiempo que suscita anticipaciones a través del título, las ilustraciones, el nombre del autor, un pasaje del cuento. Durante la lectura, responde a preguntas e interroga él mismo y promueve comentarios para la comprensión de palabras no familiares, para la predicción de eventos en el texto, para interpretar pensamientos y sentimientos de los personajes, para explicar conceptos difíciles, para inferir lo que está entre líneas, para verificar la comprensión. Después revive el cuento y sus componentes a través del relato, discusiones, dramatizaciones, dibujos, juegos, títeres.

A continuación se presenta una guía para la lectura en clase de un libro de cuentos. Esta guía no sólo puede orientar, sobre todo a los docentes noveles, para una clase propia con lectura de cuentos, sino también para una selección más apropiada de los que serán leídos en cada momento del proceso de la alfabetización o, finalmente, para evaluar una clase de lectura.

### **Antes de la lectura**

- Muestre la tapa del libro. Estimule predicciones sobre el contenido.
- Discuta sobre el autor y el ilustrador.
- Permítale a los niños discutir sobre sus propias experiencias y relacionarlas con el libro.
- Discuta con ellos sobre el tipo de texto que van a escuchar (cuentos de hadas, de ficción, realistas, fábulas).
- Presente a los personajes principales y el lugar.
- Presente el propósito con que los niños escucharán el cuento.

### **Durante la lectura**

- Promueva la reacción de los niños para que hagan comentarios sobre lo que se lee.
- Elabore el texto, cuando corresponda, para ayudar a los niños a comprender la lengua escrita que se usa en el cuento y los componentes.
- Haga preguntas ocasionales para monitorear la comprensión.
- Relea el texto cuando advierta que no comprenden las ideas.
- En determinados puntos, pida que predigan lo que va a pasar a continuación.
- Permita que expresen su propia interpretación del cuento.

### **Después de la lectura**

- Promueva la revisión de los componentes (lugar, problema, objetivos, resolución).
- Ayude a los niños a relacionar los eventos que involucran a los personajes con eventos similares de su propia vida.
- Promueva actividades para que los niños lleven a la práctica las ideas del texto.

### *El texto informativo fobia*

La lectura para la información debe ser estimulada a lo largo de toda la escolaridad porque responde a las necesidades de nuestra "era de la escritura" y, más aún, a la cultura electrónica, a través de las nuevas formas de comunicación y de información. Como señalan Kaufman y Rodríguez (1993), la información es el atributo dominante en los textos periodísticos, que tienen como soporte los diarios y las revistas más o menos populares. Sus contenidos y organización responden a criterios de actualidad y de novedad, a través de la noticia, los editoriales y artículos de opinión, entrevistas, crónicas, reportajes, reseñas de libros y espectáculos. Su norma debería ser la objetividad y el lector debería estar en condiciones de apreciarla.

La información es también dominante en los textos publicitarios, que informan sobre lo que se vende para convencer y manipular a los lectores sobre la necesidad de comprar mediante la función apelativa del lenguaje, especialmente en los avisos. Son "los indicadores típicos de la sociedad de consumo" (Kaufman y Rodríguez, 1993: 53). También aparece información en los afiches para anunciar y promocionar ciertos eventos; en guías y folletos para todo tipo de promociones y transacciones comerciales o financieras.

Todos estos textos, que a su manera forman y deben formar parte de la cultura de la escuela y del aula, serán objeto de la lectura crítica de los alumnos, crecientemente más crítica con la evolución de los niveles de lectura, hasta llegar a la lectura avanzada.

A continuación se presenta una guía para la clase de lectura con un texto informativo,

### **Antes de la lectura**

- Determine el nivel de comprensión que tienen los alumnos sobre el tópico, a partir de sus experiencias acerca del mismo, de discusiones, de análisis y conjeturas sobre las ilustraciones, el título u otras.
- Ofrezca demostraciones sobre los conceptos difíciles.
- Defina un propósito para la lectura.
- Establezca una relación entre las experiencias que tienen los niños sobre el tópico y lo que van a aprender en el texto.
- Oriéntelos para la búsqueda de información.

### **Durante la lectura**

- Haga preguntas periódicas para comprobar la comprensión del texto. Las preguntas que se presentan en el acto de leer pueden ofrecer excelentes oportunidades para la discusión y las demostraciones sobre el tema.

- Extiéndase en los conceptos que son nuevos para los niños a través de demostraciones, ejemplos concretos o ilustraciones, mientras leen la información del texto.
- Provoque comentarios sobre las demostraciones y láminas para que los chicos hablen sobre conceptos no familiares.
- Ofrezca sus sugerencias sobre actividades que los comprometan a seguir explorando sobre el tópico.

## Después de la lectura

- Permítalos a los niños que hagan preguntas sobre el texto.
- Ayúdelos a ver cómo la información del texto puede ser usada para comprender mejor su propio mundo.
- Ofrezcales otras actividades que van a relacionar los conceptos del texto con las experiencias de los niños.
- Propóngales informar por escrito sus propias consideraciones y conclusiones sobre sus lecturas.

### *El texto expositivo*

Teniendo en cuenta las investigaciones realizadas a partir de la década de 1980 en relación con la comprensión del texto y con procedimientos instruccionales para mejorarla, Slater y Graves (1989) consideran que las definiciones corrientes, tal como suelen aparecer en los diccionarios, son equívocas o confusas. Por eso, prefieren aclarar y definir, más que lo que es un texto expositivo en general, lo que es un buen texto expositivo.

Según estos autores, un buen texto expositivo, debe reunir la mayoría (es decir, no siempre todos) de los siguientes atributos: ser informativo, ser explicativo, ser orientativo, incluir la narración.

Cuando se trata de saber, por ejemplo, cómo se debe leer para aprender los contenidos curriculares, interesa específicamente el papel de la información en el texto expositivo. Éste informa sobre hechos, investigaciones, datos, personas, acontecimientos, teorías, discusiones, predicciones, conclusiones. Pero un buen texto expositivo no se puede presentar como una simple cadena de hechos. Se supone que si se trata de un texto que expone un tema relativo a conocimientos nuevos, que están en proceso de adquisición, presenta datos nuevos. Es probable que esa información no se relacione, a veces, con los conocimientos de los alumnos de un determinado nivel y que en esas condiciones el lector no pueda analizarla ni sintetizarla por sí solo.

Para que sea un buen texto, debe cumplir con otros requisitos que lo hagan comprensible para el lector independiente: incorporar explicaciones significativas de las teorías, hechos, datos, predicciones, conclusiones. Los autores deben tener en cuenta los conocimientos anteriores de los lectores y, si es necesario, incluir demostraciones elaborando estrategias puntuales que les permitan a los alumnos comprender cuáles son los datos, hechos, conceptos que deben ser retenidos.

El texto expositivo tendrá cualidades orientativas para la comprensión. El autor debe ofrecer claves explícitas, es decir, introducción, títulos, subtítulos, índices, ilustraciones, diagramas y otros organizadores que permitan encontrar la coherencia y la cohesión necesarias para identificar lo que es importante que sea comprendido. Con esas explicaciones y orientaciones se establece el diálogo entre el autor y el lector, a través de la presencia activa del autor.

Pero, aun cuando se trate de un buen texto expositivo, su lectura difiere de la lectura de narraciones o textos informativos. Para comprenderlo el alumno tendrá que llegar a ser un "lector estratégico", es decir, debe manejar un "plan para comprender", empezando por reconocer su diferencia con otros tipos de texto en cuanto a sus propósitos y el uso, ya se trate de una enciclopedia, de un manual o de un libro de ciencias naturales o sociales. Y, sobre todo, que si bien no obtiene las mismas sensaciones que con los textos literarios, puede satisfacer sus deseos de averiguar y conocer.