



ISSN 1988-6047 DEP. LEGAL: GR 2922/2007 Nº 7 – JUNIO DE 2008

“¿COMPRENDE NUESTRO ALUMNADO LO QUE LEE?”

AUTORIA M^a INMACULADA CALATRAVA RUIZ ALICIA GARCÍA- RAYO MORENO
TEMÁTICA COMPRESIÓN LECTORA
ETAPA PRIMARIA

Resumen

En este artículo procedemos a la exposición de los procesos cognitivos que intervienen en la lectura, así como los niveles psicológicos del niño/a lector/a. No obstante, consideramos prioritario, y de gran ayuda para la comprensión de los mismos, partir del concepto de lectura comprensiva, pues entendemos que comprender o saber leer comprensivamente un texto no sólo significa descodificarlo lingüísticamente.

Palabras clave

- Lectura comprensiva
- Niveles psicológicos
- Procesos cognitivos
- Lenguaje y pensamiento
- Descodificación lingüística
- Rutas visual y fonológica
- Sintaxis y semántica

ESQUEMA

- 1 - INTRODUCCIÓN
- 2 - ¿QUÉ ES LEER?
- 3 - NIVELES PSICOLÓGICOS DEL NIÑO/A LECTOR/A
- 4 - PROCESOS COGNITIVOS QUE INTERVIENEN EN LA LECTURA
- 5 - IMPLICACIONES PEDAGÓGICAS
- 6 - ALGUNAS EXPERIENCIAS DE AULA
- 7 - CONCLUSIÓN
- 8 – BIBLIOGRAFÍA



ISSN 1988-6047 DEP. LEGAL: GR 2922/2007 Nº 7 – JUNIO DE 2008

1 - INTRODUCCIÓN

En este artículo se pretende reflejar la relación que existe entre **lenguaje y pensamiento**. Concretamente, nos vamos a centrar en la lectura, exponiendo, por una parte, los niveles psicológicos, y desarrollando, por otra, los procesos cognitivos que intervienen en la misma. Seguidamente, y teniendo en cuenta que esta interrelación tiene una serie de consecuencias pedagógicas, se van a exponer algunas de las implicaciones más destacadas que aparecen en el proceso de enseñanza-aprendizaje, tanto a nivel de dificultades en el lector/a, como de posibles estrategias útiles para aplicar en el aula.

2 - ¿QUÉ ES LEER?

En nuestra opinión, antes de proceder a la exposición de los ya referidos procesos cognitivos es prioritario, y de gran ayuda para la comprensión de los mismos, partir del concepto de lectura comprensiva. Leer es un proceso muy complejo. Comprender o saber leer comprensivamente un texto no significa descodificarlo lingüísticamente, pues se puede conocer el significado de todas las palabras que en él aparecen y, sin embargo, no comprenderlo significativamente.

En primer lugar, la lectura comprensiva exige saber cuál es la situación pragmática en la que se produce el texto, cuál es el interlocutor, cuál es el conocimiento implicado en ese mundo, cuál es la meta o propósito que se persigue. Sólo a partir de aquí, el lector/a podría cooperar con el texto y con el autor/a para que se cumplan las intenciones de éste/a.

Por esta razón, podemos afirmar que no es suficiente didácticamente enseñar a descodificar, sino que son necesarias, junto a esta habilidad, otras como la comprensión y la interpretación. Así pues, el texto se entiende como un diseño o proyecto para el que el lector/a ha de construir un significado que vaya más allá de lo que en él se dice.

De igual forma, no podemos olvidar que el texto plantea inferencias y que exige la creación de una situación comunicativa, lo que implica la puesta en marcha de una serie de estructuras cognitivas, como he señalado al comienzo, y afectivas. De aquí se deriva una implicación pedagógica muy evidente y es que, para poder planificar el/la docente la lectura comprensiva, tiene que conocer los procesos cognitivos que intervienen en la misma, así como los niveles psicológicos del niño/a lector/a.

3 - NIVELES PSICOLÓGICOS DEL NIÑO/A LECTOR/A

La doctora en Literatura Infantil Mercedes Gómez del Manzano señala en su libro *Cómo hacer a un niño lector* dos grandes estadios dentro del desarrollo psicológico del niño lector. La frontera entre esos dos periodos se podría situar en torno a los ocho años.



ISSN 1988-6047 DEP. LEGAL: GR 2922/2007 Nº 7 – JUNIO DE 2008

Así pues, entre los cuatro y los ocho años (*edad del pensamiento mágico*), tienen lugar los procesos discursivos imprevisibles, y la multiplicidad de interpretaciones ante una misma realidad. Se hable en este periodo de niños/as pre-lectores/as, caracterizados por un pensamiento en el que todo es posible y por poseer un enorme potencial de fantasía. Por esta razón, este es uno de los mejores momentos para el acercamiento a los libros ilustrados con muchísimas imágenes.

En este primer estadio, aunque predomina la relación lúdica del niño/a con el libro, es necesario acompañarle en su lectura con el fin de ayudarle a descubrir que ese placer supone también un elemento constitutivo de su autonomía personal, social, cultural, creativa, entre otras.

Es a partir de los ocho años (aparición del *pensamiento lógico*), cuando el niño/a comienza a desprenderse de las leyes mágicas, y empieza a captar el libro como un conector con la vida que le da respuesta a muchas de las dudas que le surgen en relación tanto consigo mismo como con el entorno.

En este segundo estadio psicológico, es interesante aprovechar el asombro que, causan en el niño/a los procesos de fantasía para iniciar un proceso crítico, respecto al texto y respecto a la elección de títulos, que le permita organizar sus propias lecturas. Aquí comienza la lectura proyectiva.

En otras palabras, el proceso de profundización en la lectura es progresivo. En un principio, se centra en el texto en sí, en el acercamiento y contexto afectivo del niño/a a la lectura. Posteriormente, implica una toma de conciencia de lo leído y, finalmente, se traspasa la comprensión del mensaje, permitiendo la relación, asociación, proyección y crítica.

4 - PROCESOS COGNITIVOS QUE INTERVIENEN EN LA LECTURA

La lectura comprensiva, como ya hemos dicho anteriormente, no es sólo traducir un código impreso, sino que además implica darle un significado para lograr la comprensión del mensaje. En este sentido, y atendiendo a la relación ya expuesta entre lenguaje y pensamiento, la lectura sólo es posible cuando funcionan adecuadamente determinadas operaciones mentales, como son los procesos perceptivos y los procesos léxico, sintáctico y semántico.

En primer lugar, los **procesos perceptivos**, concretamente los visuales, son los que permiten extraer la información gráfica presente en el texto. Una vez identificada ésta como determinadas unidades lingüísticas, interviene el segundo **procesamiento**, que es el **léxico** y que permite al lector/a encontrar el concepto con el que se asocian esas unidades lingüísticas. Para realizar esta tarea se dispone de dos vías, concretamente, la visual y la fonológica.

La primera de las rutas señaladas (visual) consiste en comparar la forma visual u ortográfica de la palabra escrita con una serie de representaciones (fotografías) almacenadas en la memoria (léxico visual) para comprobar con cuál de ellas encaja. El uso de esta vía está determinado por una serie de *factores*, como son el contexto, las características de la palabra y la destreza del lector/a.



ISSN 1988-6047 DEP. LEGAL: GR 2922/2007 Nº 7 – JUNIO DE 2008

Más concretamente, hay que señalar que las palabras que se presentan en un contexto pueden necesitar sólo de un análisis global, puesto que es precisamente esa contextualización la que da sentido a la palabra. Lo contrario ocurre con vocablos aislados.

Con respecto a las características de la palabra destacan la similitud visual, la longitud de la palabra, la regularidad ortográfica, la categoría léxica, la frecuencia de la palabra, el número de sílabas y la complejidad de grafemas, de forma que, a menor grado de similitud visual, por ejemplo “elefante” y “burro”, menor procesamiento y mayor facilidad de diferenciación.

Centrándonos a continuación en la ruta fonológica, resaltamos que, lo que se hace por esa vía es identificar las letras que componen la palabra, recuperando los sonidos que corresponden a esas letras mediante el mecanismo de conversión de grafema a fonema. Una vez recuperada la pronunciación de la palabra se consulta al léxico auditivo la representación o imagen que corresponde a esos sonidos, tal como sucede en el lenguaje oral. Por último, una vez identificada la palabra en el procesamiento léxico, el sistema semántico recupera el significado de la palabra (conceptos).

La tercera operación mental implicada en la lectura comprensiva es, como ya hemos referido con anterioridad, el **procesamiento sintáctico**. Si bien los dos procesos comentados hasta ahora son necesarios para comprender el mensaje presente en el texto escrito, no son suficientes, puesto que las palabras aisladas no transmiten ninguna información nueva, sino que es en la relación entre ellas donde se encuentra el mensaje.

Consecuentemente, una vez que han sido reconocidas las palabras del texto, el lector/a tiene que determinar cómo están relacionadas entre sí, tarea para la que se dispone de tres suboperaciones mentales principales. Se trata de la *segmentación* de cada oración en sus constituyentes, de la especificación de las *relaciones* existentes entre dichos constituyentes y finalmente, de la construcción de una *estructura* (del tipo sujeto-verbo-objeto) que posibilite la extracción de significado.

Tanto el agrupamiento correcto de las palabras, como el establecimiento de las interrelaciones entre los constituyentes, se consigue gracias a una serie de claves sintácticas presentes en la oración, como son el orden de las palabras y los signos de puntuación, entre otras.

En último lugar, interviene el **procesamiento semántico**. Una vez que se ha establecido la relación entre los componentes del texto, el lector/a extrae el mensaje para integrarlo en sus conocimientos. Se trata del último proceso que interviene en la lectura comprensiva, y en él se pueden distinguir, a su vez, dos subprocesos.

El primero de ellos es el de la *extracción del significado del texto*, siendo la operación cognitiva más relevante la correspondiente a la distinción de los elementos importantes de los secundarios. El segundo es el que se refiere a la *integración del significado en los conocimientos del lector*.

Para ello, es necesario establecer un vínculo entre la nueva estructura creada en la extracción del significado y los conocimientos que ya se poseen, introduciendo en el mensaje información que el lector/a ya posee y que le servirá para activar los conocimientos correspondientes.



ISSN 1988-6047 DEP. LEGAL: GR 2922/2007 Nº 7 – JUNIO DE 2008

En cualquier texto que trabajemos con el alumnado en el aula siempre tiene que haber tanto información dada (conocida por el lector/a), como información nueva (lo que se quiere dar a conocer). No obstante, en algunos casos, la información dada no está explícita, lo que obliga al lector/a a hacer inferencias, yendo más allá del significado literal del texto.

En relación con la “información dada”, hay que destacar que esos conocimientos que tiene el lector/a acerca de las cosas se agrupan en bloques denominados esquemas. Esos marcos de referencia, que comprenden campos de conocimientos o actividades determinados, son, por tanto, los que facilitan la comprensión de las situaciones diferentes y posibilitan la elaboración de inferencias.

Concretamente, un tipo de esquema muy útil para los lectores/as es el relacionado con la estructura de los textos, es decir, con su organización interna en función de si se trata de un texto narrativo, descriptivo, expositivo, etc. Así pues, el lector/a trabajará e interpretará de modo diferente un texto narrativo (planteamiento / nudo / desenlace, estructura temporal, etc.) y un texto expositivo (problema / solución, cuestiones lógico-rationales, etc.), por ejemplo.

En definitiva, las afirmaciones anteriores confirman la influencia que ejercen los componentes de la estructura de un texto en su comprensión o, lo que es igual, en los procesos cognitivos que intervienen en la lectura comprensiva.

5 - IMPLICACIONES PEDAGÓGICAS

Como se ha reflejado al principio del artículo, leer comprensivamente es un **proceso muy complejo** que va más allá de la simple descodificación. De esta forma, puede darse el caso de un alumno/a que sepa leer mecánicamente, linealmente, un texto, pero que no lo comprenda, de modo que no pueda construir significados.

Así pues, el/la discente que realiza al leer un sumatorio de ideas sin conexión es un **lector/a inexperto/a**. Por el contrario, el alumno/a que es capaz de captar las ideas principales y las secundarias e interrelacionarlas es un **lector/a experto/a**.

De aquí podemos deducir que, didácticamente, nuestra labor es enseñar a leer comprensivamente. Es muy importante no enseñar a leer a un niño/a si éste no está motivado/a. No obstante, se pueden utilizar algunos **ejercicios de prelectura** que despiertan el interés como, por ejemplo, los relatos de cuentos.

A continuación vamos a señalar algunas de las dificultades más frecuentes que no podemos encontrar en el aula, así como posibles estrategias que se pueden utilizar al respecto. Concretamente, hay alumnos/as cuya mayor dificultad es el descifrado, razón por la que evitan utilizar la **ruta fonológica** (explicada en el apartado anterior) cuando se enfrentan a un texto, resultándoles más sencillo “inventar” palabras sobre lo que ellos creen que debe decir el texto.



ISSN 1988-6047 DEP. LEGAL: GR 2922/2007 Nº 7 – JUNIO DE 2008

A esa dificultad de aprendizaje se le une el hecho de que la lectura de estos/as discentes suele ser excesivamente lenta y dudosa. Ahora bien, esto no significa que haya que perseguir por encima de todo una lectura rápida, pues más importante que leer deprisa es hacerlo correctamente. Por lo tanto, lo que hemos de procurar es que el alumno/a centre su esfuerzo en leer con entonación correcta y rectificando por sí mismo/a sus errores, aunque sea despacio.

En líneas generales, se entiende que el fracaso de los/las discentes en el aspecto fonológico de la lectura comprensiva está provocado, fundamentalmente, por dos causas. Por una parte, se considera que el aprendizaje de las reglas de conversión de grafema a fonema siempre es fácil. Por otra, se resalta que no hay con frecuencia una buena planificación de la tarea (ojos – ver, cerebro – pensar, voz – decir), sino aprendizaje espontáneo (ojos, voz, cerebro).

Didácticamente, conviene tener siempre presente que hay que dedicar diariamente un mínimo de cinco a diez minutos de entrenamiento en la lectura (conjunta), así como elogiar los avances del alumno/a por pequeños que sean, y estimular la capacidad de autocorrección, sin olvidar la elección de textos adecuados a la edad de los discentes.

Una técnica muy útil para trabajar en el aula es la llamada “técnica de la lectura conjunta”, la cual incluye dos fases. En la primera, profesor/a y alumno/a leen en voz alta el texto, adecuando el/la docente su ritmo de lectura a la del alumno/a en concreto. En la segunda, el/la discente empieza solo la lectura hasta que cometa un error, momento en el que el adulto/a interviene volviendo a simultanear la lectura con el niño/a.

También se plantean dificultades y posibles recursos en el desarrollo de la **ruta visual**. Una estrategia metodológica muy útil al respecto es la que consiste en escribir las palabras más frecuentes del vocabulario básico sobre tarjetas junto al dibujo que representan para que el alumnado pueda leerlas una y otra vez.

Con respecto al **procesamiento sintáctico**, hay que señalar que, igualmente, surgen dificultades. Concretamente, la falta de comprensión lectora o acceso a los procesos superiores se produce por déficits sintácticos y semánticos, especialmente cuando, por una parte, se trata de alumnos/as de ambientes socioculturales depresivos, acostumbrados a oír oraciones de estructuras muy simples y/o dotados de esquemas de conocimiento muy pobres; y, por otra, cuando el lector/a tiene dificultad para entender las relaciones entre pronombres, sobre todo, y las palabras a las que aluden.

Continuando con el desarrollo del procesamiento sintáctico, señalamos que, para el entrenamiento en entonación y pausas en la lectura, el/la docente puede poner en práctica en el aula algunas estrategias como enseñar al alumno/a a que dé un golpe suave sobre la mesa cuando se encuentre con una coma o un punto y coma, y dos golpes cuando se encuentre con un punto; o preparar un texto con los signos de puntuación marcados con colores, aumentados de tamaño y con espacios en blanco a su alrededor; o, incluso, la lectura por parte del profesor/a de un texto con ritmo lento, pero enfatizando mucho las pausas y la entonación.



ISSN 1988-6047 DEP. LEGAL: GR 2922/2007 Nº 7 – JUNIO DE 2008

En último lugar, abordando algunas de las principales dificultades que presenta el alumnado en el **procesamiento semántico** (proceso superior de comprensión), hay que destacar que se deben, sobre todo, a dos causas. Por un lado, se argumenta que el alumno/a no le resulta fácil organizar los conceptos del texto en una estructura coherente, debido a que no distingue las partes e ideas importantes del texto de las secundarias.

Por otro lado, se señala, como consecuencia de la anterior, la incapacidad del lector/a de integrar esa estructura en sus conocimientos. En estos casos, es aconsejable, didácticamente, comenzar por textos sencillos y de los que estemos seguros que el sujeto posee los esquemas suficientes para su comprensión. También es útil utilizar estrategias que vayan en la línea de distinguir aspectos fundamentales y detalles, establecer relaciones causa – efecto, reconocer ideas implícitas y formular hipótesis, así como reconocer la estructura interna del texto.

6 - ALGUNAS EXPERIENCIAS DE AULA

En este apartado se presentan de forma sencilla y resumida algunas de las experiencias educativas vividas en el aula por profesores/as de un grupo de trabajo, entre cuyos principales objetivos se encuentran, por un parte, justificar la necesidad de formación permanente de los/as docentes en todos los marcos teóricos (en este caso, en la enseñanza de la lectura), para su puesta en práctica conectada con la realidad (textos contextualizados); y, por otra, confirmar la potentísima utilidad de la lectura comprensiva para asimilar conceptos, informaciones y orientaciones, ..., y lo que esto supone para la futura formación.

La **primera experiencia** que se recoge tuvo lugar con ocasión de la Semana del Libro, en un Instituto de Enseñanza Secundaria de una zona rural y con una población escolar caracterizada por la diversidad de capacidades. El *objetivo prioritario*, era desarrollar la competencia lectoescritora del alumnado, acercándolos al mundo de la lectura y a sus posibilidades desde el disfrute y con espíritu crítico.

No obstante, en última instancia, lo que se pretendía es hacer extensiva la experiencia (dirigida en un principio a los alumnos/as) a toda la comunidad escolar. Para ello se organizaron actividades que implicaban a las familias, a las instituciones de la localidad y a algunos centros de Primaria, entre otros. Concretamente, con esta meta se montaron la Feria del Libro, el Museo del Libro, la Historia del Libro, etc.

Aunque los *resultados* fueron muy positivos, todavía se hace necesario insistir en el fomento del mundo de la lectura, en el desarrollo de las habilidades y destrezas discursivas y críticas, así como en el acercamiento al gusto estético y a la conciencia crítica de la lectura.

La **segunda experiencia** que vamos a comentar se desarrolló en otro Instituto de Enseñanza Secundaria, pero, en este caso, de una zona urbana y con alumnos/as del aula de apoyo a integración.



ISSN 1988-6047 DEP. LEGAL: GR 2922/2007 Nº 7 – JUNIO DE 2008

El *objetivo prioritario* era evitar que estos sujetos se dejaran manipular por personas o ambientes negativos para su formación.

Para ello, se utilizó la lectura fundamentalmente. Lo primero que se trabajó fue el concepto de manipulación a través del juego, con personajes y diálogos sobre el tema. Posteriormente, se narraron algunos cuentos en clase, realizando una lectura comprensiva que permitiese al alumnado seleccionar los personajes que se caracterizaban por una personalidad manipuladora.

A continuación, entre todos y con la ayuda de la profesora se analizaban las actividades de dichos personajes, extrayendo una moraleja de cada cuento. Tras este trabajo, se procedió a modificar los argumentos de las narraciones y, por tanto, la conducta de los personajes. Finalmente, y contando con la colaboración de los profesores/as de teatro, los alumnos/as representaron esta segunda versión.

Los *resultados* fueron muy enriquecedores, pues no sólo se consiguió que los alumnos/as actuaran de forma crítica frente a la manipulación, sino que además la experiencia sirvió para el entrenamiento en la técnica de la lectura reflexiva.

7 - CONCLUSIÓN

Atendiendo a todo lo expuesto anteriormente, podemos sintetizar diciendo que saber leer es comprender el contenido del mensaje, ser capaz de juzgarlo y de apreciar sus valores. Esto conlleva el dominio de un vocabulario lo más amplio posible, sintetizar mentalmente cada párrafo tras su lectura, y sobre todo, tener en cuenta, el contexto, pues el significado de las palabras depende de él.

Ahora bien, desafortunadamente, esto no siempre se logra. Hoy se habla insistentemente de renovación escolar, de investigación en el aula, de implicación de las familias en el mundo escolar, ..., y, sin embargo, hay un considerable porcentaje de fracaso escolar. En nuestra opinión, su raíz se sitúa en la falta de atención lectora en el alumnado en el escaso dominio de la lectura, así como en la incapacidad de construir imágenes intelectuales y, sobre todo, en la falta de hábito lector.

Esta problemática, ante la que nos encontramos con frecuencia, reclama, a nuestro juicio, una especial atención al proceso lector que, si bien se inicia tradicionalmente en la escuela, ha de continuarse en casa. Esta implicación se desprende de la idea de que, si al niño/a desde pequeño le son familiares los textos escritos, él/ella mismo intentará acercarse a ellos, y desde muy temprano hará como si los leyera; en definitiva, habrá motivación.

Ahora bien, para que esta acción sea duradera, la escuela deberá fomentar el hábito lector una vez adquiridos y fijados los mecanismos lectores. Para ello, tendrá que profundizar de modo progresivo en los diferentes procesos cognitivos que intervienen en la lectura, en función del nivel psicológico del sujeto. Esto supone ir más allá de la simple descodificación.

Finalmente, también hay que conceder excepcional importancia a las primeras experiencias lectoras (que nacen de los cuentos, las poesías, ...), pues, a partir de este encuentro lúdico con los



ISSN 1988-6047 DEP. LEGAL: GR 2922/2007 N° 7 – JUNIO DE 2008

textos escritos, el profesorado puede crear y mantener el hábito lector, pero siempre que enseñe a leer de forma comprensiva, proyectando en sus planificaciones y programaciones de aula la **relación entre lenguaje y pensamiento**. De lo contrario, no sólo no se favorece la lectura comprensiva y el hábito lector, sino que se potencia el rechazo lector.

8 - BIBLIOGRAFÍA

- ALBUCASIS (2000). “Experiencias”, en *Enseñar*, N° 1. Córdoba: Gráficas Vistalegre. PP. 33 – 101.
- García Roldán, J.A. *Procesos cognitivos que intervienen en la lectura*, Córdoba.
- Gómez del Manzano, M.(1986). *Cómo hacer a un niño lector*. Madrid: Narcea

AUTORÍA

Mª Inmaculada Calatrava Ruiz y Alicia García- Rayo Moreno

Córdoba

inmac@ya.com