

Aprender a comprender: actividades y estrategias de comprensión lectora en las aulas

por María Teresa LLAMAZARES PRIETO

Universidad de León

Isabel RÍOS GARCÍA

Universitat Jaume I

Carmen BUISÁN SERRADELL

Universitat de Barcelona

Introducción

El estudio que presentamos describe e interpreta actividades docentes, con diferentes finalidades, desarrolladas para que los niños aprendan a comprender. Hemos realizado un seguimiento longitudinal de cuatro años, en el marco de dos estudios más amplios sobre las condiciones para el aprendizaje inicial de la lengua escrita. Tomando una muestra de actividades en las aulas desde el último curso de Educación Infantil hasta el tercer curso de Primaria, pretendíamos deducir qué entienden los maestros por enseñar a comprender y qué estrategias de comprensión lectora movilizan en las actividades realizadas.

Leer es una actividad compleja para entender e interpretar textos escritos, con diferentes intenciones y objetivos, para lo

que se necesita recurrir al *conocimiento del mundo y a los conocimientos textuales* y dominar las habilidades de descodificación y las *estrategias* para procesar activamente el sentido y los significados del texto. Dichas estrategias son procedimientos de alto nivel, que implican metas, planificación de acciones para su consecución y una permanente evaluación para ajustar o cambiar dichas acciones (Solé, 2006). La lectura contribuye y enriquece la comprensión de la vida y, también, el conocimiento del mundo facilita la comprensión. De ahí que la lectura sea una *base* y una *resultante* (Català, Català, Molina y Monclús, 2008) y que las dificultades lectoras en distintos niveles educativos comprometan el aprendizaje de nuevos conocimientos. El valor de la comprensión lectora ha suscitado numerosos estudios y propuestas de intervención educativa para

entender y mejorar esta competencia, y para crear condiciones mejores para el aprendizaje (Sánchez, García y González, 2007; Sánchez, García, De Sixte, Castellano y Rosales, 2008).

Cuando el lector se enfrenta a un texto obtiene información de diferentes elementos (letras, palabras, gráficas), de nivel bajo, que se propaga hacia niveles más elevados (significado de las palabras, sentido de las frases, captación del sentido general del texto y /o del escenario que se plantea en el texto). Simultáneamente, se da un proceso descendente de verificación de las expectativas creadas acerca del significado del texto, utilizando indicadores de tipo léxico, sintáctico, grafo-fónico. Así, el lector pone en juego, a la vez, sus conocimientos del mundo y del texto para comprender el significado, situándonos en una concepción *interactiva* del proceso de lectura (Colomer y Camps 1996; Solé, 2006; Català et al, 2008).

Apoyarse en una u otra concepción tiene consecuencias didácticas observables, puesto que las actividades que parten de una concepción que enfatice el papel de los componentes de nivel bajo se centrarán en la descodificación y en la necesidad de automatizarla como condición para comprender; y las concepciones centradas en los procesos de nivel más alto estimularán la anticipación de escenarios y la predicción de significados. En cambio, las actividades basadas en un modelo interactivo se ocuparán de que los alumnos aprendan a procesar el texto y sus distintos elementos así como de desarrollar estrategias que hagan posible su comprensión, sin obviar los procesos de descodificación, llave de entrada al texto.

Estudios que tratan la lectura como una transacción entre el lector y el texto, afirman que los conocimientos previos del lector son tan importantes para la comprensión como las características del texto (De Vega, Carreiras, Gutiérrez-Calvo y Alonso-Quecuty, 1990; Colomer y Camps, 1996). La lectura comprensiva requiere que el lector sea capaz de integrar la información en unidades de sentido, en una representación del contenido del texto que es mucho más que la suma de los significados de las palabras individuales (De Vega et al. 1990; Vidal-Abarca y Martínez, 1998). En efecto, lo esencial es la capacidad para usar ese conocimiento integrando los distintos componentes del texto con lo que el lector aporta (Cain, Oakhill, Barnes y Bryant, 2001, en Brandao y Oakhill (2005); Brandao y Oakhill, 2005). Estos estudios muestran que niños pequeños y malos lectores usan excesivamente el conocimiento previo para interpretar el texto según ese conocimiento; que el texto no siempre es percibido por el lector como fuente de información; y que las respuestas a preguntas de comprensión no siempre provienen del texto.

Así pues, las diferencias de rendimiento de lectores expertos y menos expertos pueden reflejar diferencias en la capacidad de utilizar los conocimientos previos y la información del texto (Cain et al., 2001). Tener un conocimiento previo relevante no será suficiente si no se relaciona con la información proporcionada por el texto y ello puede ser causa de dificultad en el uso de las inferencias. También hay diferencias entre lectores en el acceso y en la elaboración de la información de que disponen, ya que no siempre pueden inte-

ractuar y “discutir” de la misma forma porque parten de posiciones desiguales (Chartier y Hébrard, 2000). Las características de la comprensión difieren según la manera de enfrentarse e interactuar con el texto.

Los primeros años escolares son clave para una buena competencia lectora, ya que se deben consolidar y aprender las principales estrategias para el desarrollo lector. Los trabajos sobre comprensión lectora coinciden en cuáles son las actividades cognitivas clave que un lector debe llevar a cabo, si bien unos ponen la mirada en la actividad docente y otros en la actividad del alumno.

Así, en relación a la activación y uso de los conocimientos previos del lector, Solé (2006) destaca como esencial que el docente analice los conocimientos previos de los niños; Palincsar y Brown (1984, en Solé, 2006) señalan la importancia de activar y aportar a la lectura los conocimientos previos pertinentes para el contenido de que se trate; Vidal-Abarca y Martínez (1998) y Vidal-Abarca (2011) consideran necesario relacionar las nuevas ideas con las anteriores e interpretar las ayudas textuales para relacionar ideas. Y Sim-Sim y Viana (2007) refieren que hay que relacionar información leída con conocimientos exteriores al texto.

En cuanto al uso de otras estrategias, concretamente en el establecimiento de inferencias, estos autores destacan: la formulación de preguntas de diferente naturaleza (Solé, 2006); la elaboración de inferencias de diverso tipo (Palincsar y Brown, 1984); el uso de inferencias de co-

nexión textual y extratextual (Vidal-Abarca y Martínez, 1998; Vidal-Abarca, 2011); y la realización de inferencias movilizando informaciones textuales, explícitas o implícitas o conocimientos externos al texto (Sim-Sim y Viana, 2007).

La coincidencia de los estudios en el interés de estas dos estrategias –la activación de conocimientos previos y la realización de inferencias– nos lleva a considerarlas clave en los criterios de análisis de las tareas de comprensión lectora que hemos observado.

En suma, dos objetivos orientaron el presente estudio:

(1) Captar qué entienden los maestros por *enseñar a comprender*: ¿Qué concepción se deduce del análisis de las actividades que llevan a cabo las maestras para enseñar a comprender?

(2) Determinar qué *estrategias de lectura* utilizan los docentes para enseñar a comprender: ¿Activan los conocimientos previos para ayudar a comprender un texto? ¿En todos los tipos de texto por igual, en unos más que en otros? ¿Fomentan o ayudan al establecimiento de inferencias? ¿Con qué tipo de inferencias lo hacen?

Para abordar el primer objetivo utilizamos registros de actividades observadas en los cursos lectivos 2007-2008 y 2008-2009, durante la ejecución del proyecto *Las condiciones del aprendizaje inicial de la lengua escrita: influencia de las prácticas vigentes en el aula y de los conocimientos previos de los alumnos*, cuyo objetivo principal era determinar las condiciones de aprendizaje de la lengua escrita identifi-

cando la influencia relativa de las prácticas docentes y de las competencias iniciales del alumnado [1] (Momento I de la recolección de actividades).

Para abordar el objetivo 2 utilizamos los registros de actividades observadas en los cursos lectivos 2009-2010 y 2010-2011, en el transcurso del proyecto *Las condiciones del aprendizaje de la comprensión lectora*, cuya finalidad es detectar las habilidades del alumno y las prácticas de los docentes que mejor contribuyen a explicar el progreso en la comprensión lectora en los primeros años de la escuela primaria [2]. (Momento II de la recolección de actividades).

Método

Participantes

En el momento I (en adelante MI), participaron 71 docentes de 7 regiones de España [3] con sus respectivas aulas –39 de tercer curso de segundo ciclo de Educación Infantil (en adelante P5) y 32 de primero de Primaria (en adelante 1P) – con planteamientos diversos sobre la enseñanza de la lengua escrita. Las aulas seleccionadas cumplían las siguientes características:

- Estaban a cargo de docentes de P5 dispuestos a ser observados en sus aulas.

- Los centros educativos se comprometían a participar en la investigación durante dos cursos escolares, de manera que al siguiente año se seguirían observando los mismos grupos de alumnos y sus nuevos docentes en 1P.

En el momento II (en adelante MII), participaron 54 docentes con sus respectivas aulas –27 de 2º de Primaria y 27 de 3º de Primaria (en adelante 2P y 3P respectivamente) – de los centros educativos que habían participado en MI y que se comprometieron a colaborar durante estos cursos escolares para seguir observando los mismos grupos de alumnos y sus nuevos docentes.

El corpus total de observaciones es de 171 en MI y 89 en MII (Tabla 1). Para profundizar en el análisis de datos del MII se constituyó una submuestra con las 17 observaciones que poseían un mayor detalle en la recogida de datos.

TABLA 1: *Distribución de la muestra.*

	Curso académico	Participantes (Número de aulas)	Observaciones registradas
Momento I	2007/2008	39 P5	69
	2008/2009	32 1P	102
Total		71	171
Momento II	2009/2010	27 2P	12
	2010/2011	27 3P	77
Total		54	89

Instrumentos

Para la recogida de datos se utiliza la observación *natural*, sin mediación del observador, que permite registrar las actividades captando los pormenores y matices que aparecen en su desarrollo (Anguera, 1983).

Se registraron unidades de observación “principio-a-fin” de las tareas que realizan los niños de la clase. Lo que ocurre en el aula se recogió en una tabla o registro sistematizado en diversas columnas (Fons-Esteve y Buisán-Serradell, 2012). En el registro del MI se anotó el perfil de prácticas del docente (González, Buisán y Sánchez, 2009; Tolchinsky, Bigas y Barragán, 2010; Buisán, Ríos y Tolchinsky, 2011), la tarea que realizaban los niños con el comentario de la maestra relacionado con la actividad propuesta (motivo, objetivo, etc.), el contenido de la tarea (lectura/escritura, léxico, análisis fonológico, morfología, identificación de palabras, nombres de las letras, etc.) y la dinámica del aula (cómo se desarrolla la sesión, comentarios del alumnado, etc.). En el registro del MII se anotó la actividad de comprensión lectora que desarrollaba la maestra, detallando las estrategias que utilizaba y la dinámica del aula.

Procedimiento

Las observaciones, de 1 hora de duración, se realizaron a lo largo de los cursos escolares especificados en las aulas a las que asisten el mismo grupo de alumnos, desde P5 a 3P.

MI: Se realizaron un mínimo de 4 observaciones por curso. Conformen la muestra disponible para el análisis las que re-

cogen las tareas que las maestras indicaban que son para enseñar a comprender.

MII: Se realizaron un mínimo de tres observaciones por curso de las actividades que el docente consideraba de lectura y escritura. Las observaciones de tareas de comprensión lectora conforman la muestra disponible para el análisis.

Criterios de análisis

• MI: Para identificar *qué entienden los maestros por enseñar a comprender*, el análisis parte de lo que hacen los docentes para enseñar comprensión lectora en P5 y 1P. Dado el objetivo del análisis, no se han tenido en cuenta las actividades de mera descodificación o enseñanza sistemática del código. El corpus de observaciones se analizó según dos criterios, teniendo en cuenta la idea subyacente que justifica cada actividad:

—Tipo de material utilizado: Si el soporte con el que trabajan contiene palabras o textos.

—Finalidad de la lectura: Si la lectura se propone para (i) escribir; (ii) informarse y/o realizar tareas posteriores; (iii) practicar la lectura; (iv) practicar la comprensión en sí misma; (v) obtener placer con la lectura.

• MII: Para averiguar *qué estrategias de lectura se utilizan para enseñar a comprender*, el análisis se centró en identificar, en el total de la muestra, dos estrategias consideradas fundamentales para la comprensión lectora:

—La activación de conocimientos previos (ACP): Si el docente activa conoci-

mientos previos con el objetivo de buscar en la mente del lector informaciones, experiencias o sensaciones que puedan ser conectadas de forma coherente y personal con los nuevos conocimientos o informaciones que proporcionan los textos (expositivos, narrativos y poéticos).

—El establecimiento de inferencias: Si el docente provoca inferencias facilitando o activando la conexión de ideas explícitas que aparecen en el texto con otras ideas relacionadas con ellas y que el lector tiene en la mente, o ayuda a la deducción de una idea implícita a partir de dos o más datos del texto.

Para profundizar en el estudio descriptivo identificamos las preguntas que deben responder los niños de la submuestra según el tipo de inferencia que movilizaban en los diversos textos (expositivo, narrativo y poético):

—Literales: La respuesta requiere únicamente recuperar información que aparece explícitamente en el texto. El lector ha obtenido la información del texto.

—Locales: La respuesta requiere conectar distintas partes del texto, establecer relaciones de correferencia o relaciones semánticas entre una clase subordinada y una instancia. El lector deduce una idea implícita a partir de dos o más datos del texto.

—Extratextuales: La respuesta requiere utilizar información extratextual. El lector deduce una idea implícita recurriendo a sus conocimientos extratextuales.

El vaciado de las observaciones y el análisis cualitativo de los datos obtenidos, de acuerdo con el criterio de análisis de cada momento, se validó por un sistema de jueces con el siguiente procedimiento: uno de los observadores, miembro del equipo de investigación, hace un primer análisis de los datos recogidos y sus conclusiones se contrastan con el análisis realizado por otro miembro del equipo investigador. Las discrepancias se debaten y resuelven en una reunión de todo el equipo. El método utilizado no permite cuantificar el acuerdo entre jueces.

Resultados

El análisis cualitativo de las actividades en P5 y 1P en las aulas del *MI* ha permitido captar qué ocurre en las tareas con las cuales las maestras piensan que enseñan a comprender. Según nuestros criterios, aparecen dos tipos diferenciados de actividad dependiendo del *material* que se usa para leer y cinco tipos de actividades según la *finalidad* de la lectura.

En la Tabla 2 se presenta una síntesis de la categorización de las observaciones según el criterio, la idea que suponemos subyace en el docente y que justifica la actividad para enseñar a leer y comprender, las actividades y algunos ejemplos ilustrativos.

En el aula, el material utilizado y la finalidad de la actividad muchas veces confluyen, pero es posible deducir la idea subyacente de los docentes: *se aprende a leer y escribir leyendo y escribiendo*; y *enseñar a comprender la(s) palabra(s) es sinónimo de enseñar a comprender textos*. Así, el objetivo de las actividades de lectura de pa-

Aprender a comprender: actividades y estrategias de comprensión lectora...

TABLA 2: Actividades de comprensión lectora en P5 y 1P según material y finalidad de las actividades.

Criterios		Idea subyacente	Actividades	Ejemplos
1. Tipo de material usado para la enseñanza de la comprensión	1.1. A través de la comprensión de palabras escritas	<i>Para aprender a comprender hay que manejar el significado de las palabras aisladas</i>	Lectura de palabras aisladas que los niños deben asociar con un significado.	- Lectura de una ficha para trabajar las sílabas -ca- y -co-. Lectura colectiva, la maestra pide a un niño que lea y pregunta por el significado de las palabras que leen. Por ejemplo: los niños leen “cosita” y la maestra pregunta: ¿qué es?
	1.2. A través de la comprensión de los significados de los textos escritos	<i>La construcción de significados en la escuela pasa por la tarea de leer y escribir en la mayoría de situaciones.</i>	Aquellas en las que se usen textos para realizar tareas con ellos.	-La maestra nombra a niños que van leyendo en voz alta el enunciado de los ejercicios que luego harán individualmente. En una ocasión, pide a un niño que vuelva a expresar lo que dice el enunciado que ha leído. - La maestra lee un cuento al grupo-clase. Realiza anticipaciones con los niños, les va preguntando qué podría pasar.
2. Finalidad de la lectura	2.1. Leer para escribir y escribir para leer.	<i>Con la práctica de la lectura y de la escritura se mejora la comprensión y la composición escrita.</i>	Se lee para obtener datos para escribir, para ver modelos o para revisar lo escrito.	- Escritura y lectura de un cuento. Maestra: Cada uno va a escribir un cuento como quiera. Eso sí lo escribimos para saber contarlos después. Niños: escriben el cuento. Cuando terminan se levantan y leen el cuento a la maestra. - Relectura de un cuento que han escrito para ver la coherencia del cuento inventado. La maestra lo escribe en la pizarra.
	2.2. Leer para informarse y/o realizar tareas posteriores	<i>Las tareas escolares requieren de la lectura y por lo tanto de la comprensión de textos.</i>	La lectura es una tarea previa a otra, en una secuencia ordenada.	- La maestra pide a algunos niños que lean las instrucciones de la ficha para comprobar si saben explicar qué hay que hacer en la ficha. - - Dos niñas leen en voz alta los enunciados de los ejercicios que deben hacer: 1. Escribe en la pauta el nombre de las cifras; 2. Completa y dibuja las cifras marcadas en el ábaco; 3. Suma y resta”.
	2.3. Leer para practicar la lectura oral	<i>Aprender a leer está muy relacionado con aprender a</i>	Se lee para aprender a leer o para leer mejor, poniendo	- Leen una palabra o frase que luego deben repetir, sin silabear, cuando la maestra les pregunta ¿qué has leído? - La maestra va ayudando a leer a cada

		<i>decodificar y a oralizar los textos</i>	el énfasis en aspectos fónicos o rítmicos (pronunciación y entonación)	niño. Susana empieza silabeando y con mucho esfuerzo va leyendo.... Pone cara de asombro. M: ¡¡Sabes leer Susana!! ¿Tú sabías que podías leer este texto? S: Nooooooo! M: ¡¡Qué sorpresa!!
2.4. Leer para practicar la comprensión en sí misma		<i>Las tareas en las que se lee para obtener informaciones ayudan a mejorar la comprensión.</i>	Se lee para aprender a comprender mejor de forma expresa.	- La maestra motiva al alumnado y va dando pautas para que lean el texto. Es una actividad de reconocimiento [global] de palabras y familiarización con el texto. La maestra pregunta a los niños sobre diferentes puntos del texto y se asegura de que todos comprendan que han de buscar información en el propio texto. - La maestra reparte un texto sobre mascotas. Pide a los niños que lo lean para responder a las preguntas allí planteadas.
2.5. Leer para obtener placer con la lectura		<i>La práctica de la lectura literaria ayuda a mejorar la comprensión lectora</i>	La lectura literaria es la más frecuente pero no exclusiva. Usan libros de conocimientos o científicos que dan placer al lector.	- Lectura de cartas: La maestra saca del buzón de clase las cartas que han escrito los niños esta semana. Los que tienen carta la leen. - Leer en voz alta un cuento para los compañeros

labras, frecuentes en P5, es comprender extrayendo el significado de palabras aisladas aunque, seguramente, muchas de estas actividades tienen como finalidad practicar la relación sonido-grafía. Podríamos hablar de una descodificación con comprensión dando así algo más de sentido a la tarea realizada. Las actividades de lectura de textos, más frecuentes a partir de 1P, tienen como objetivo extraer su significado. En estas actividades los docentes priorizan la comprensión de la información del texto y no hacen referencia explí-

cita a cuestiones referidas al código. En este grupo de actividades encontramos situaciones de lectura prototípicas: la lectura de cuentos por parte del adulto; lectura individual o conjunta, en la que la maestra conduce o guía al niño hacia la interpretación de los significados.

La finalidad de la lectura está asociada a los motivos para leer. Suponemos que la idea subyacente es que *no se puede realizar ninguna actividad o tarea escolar en la que no se lea o se escriba en algún mo-*

Aprender a comprender: actividades y estrategias de comprensión lectora...

mento, y muchas tareas escolares requieren comprender informaciones o mensajes. Las demandas pueden ser colectivas o individuales y se observan situaciones más motivadoras, relacionadas con la vida de los niños, o tareas del libro de texto. La extracción de significado es prioritaria y la forma en que se espera o se demanda esa comprensión tiene que ver con la situación de comunicación creada. Así, cuando lo que se quiere es enseñar a comprender mejor y a escribir mejor, son frecuentes las actividades en las que se trabaja sobre ambas habilidades y se trata de “leer para escribir y escribir para leer” (apartado 2.1. de la Tabla 2). Otras finalidades (ver apartados 2.2. a 2.5 de la Tabla 2) son “leer para informarse y/o realizar tareas posteriores” como seguir instrucciones, realizar ejercicios, desarrollar las rutinas diarias, etc., o “leer para practicar la lectura oral” trabajando la toma de conciencia sobre la

propia competencia lectora. Finalmente, dos actividades que pueden tener la idea subyacente de que *se aprende a leer y comprender leyendo* son “leer para practicar la comprensión en sí misma” cuando el interés del docente está en la mejora del proceso de extracción de información y el objetivo es practicar la lectura con sentido para aprender a comprender mejor; y las actividades de “lectura por placer” (leer para dramatizar, leer un cuento, leer para recitar una poesía...) que corresponden al ámbito de la educación literaria y tienen un objetivo de disfrute acentuado. Algunas veces el docente pregunta a los niños qué sienten después de la lectura o si les ha gustado.

Los resultados del análisis de las observaciones del *MII*, sobre las estrategias de lectura que utilizan los docentes de 2P y 3P para enseñar a comprender, pueden consultarse en la Tabla 3.

TABLA 3: Distribución de las estrategias de lectura observadas en las aulas de 2P y 3P.

Criterio	Número de observaciones	Observaciones con ACP	Observaciones con inferencias
Observaciones SIN ACP ni inferencias	30 (33,7%)	-	-
Observaciones solamente con ACP	3 (3,4%)	3 (3,4%)	-
Observaciones solamente con inferencias	41 (46,1%)	-	41 (46,1%)
Observaciones CON ACP e inferencias	15 (16,8%)	15 (16,8%)	15 (16,8%)
Total	89 (100,0%)	18 (20,2%)	56 (62,9%)

Los resultados obtenidos muestran que, en el 33,7% de las observaciones, no se constatan ni activación de conocimientos previos (ACP) ni inferencias. En el resto de la muestra, es muchísimo más frecuente el establecimiento de inferencias (en el 62,9% de las observaciones) que la ACP (en el 20,2%). Las dos estrategias básicas apare-

cen juntas en el 16,8%, de las observaciones. Si solamente se utiliza una de ellas, la inferencia es mucho más frecuente que la ACP (46,1% frente al 3,4% de los casos).

Analizando con detalle las situaciones de ACP podemos aproximarnos al objetivo que suponemos persigue el docente con su

uso, en qué tipos de texto se ha utilizado (expositivos, narrativos o poéticos) y en qué momento de la actividad lectora. Como puede observarse en la Tabla 4, la estrategia de activar conocimientos previos se distribuye de manera distinta en función del objetivo y del tipo de texto. De las 18 veces que ha aparecido, en 9 de ellas (el 50%) tiene la finalidad de *activar conocimientos temáticos* en textos generalmente expositivos. En 4 ocasiones (el 22,2%) se activaban conocimientos previos para *realizar una actividad* y en 3 (el 16,6%) para *activar conocimientos textuales*, y los textos utilizados en ambos casos son más diversos. Finalmente, en 2 ocasiones (el 11,1%)

se activan conocimientos para *seguir leyendo un texto* que, en nuestro estudio, es narrativo. En síntesis, encontramos que la ACP es una estrategia cuya distribución varía en función del tipo de texto: se asocia fundamentalmente a textos expositivos (66,7%), con los que se pretende que el alumno amplíe conocimientos, siendo poco frecuente en textos narrativos (22,2%) o poéticos (11,1%). Además, cuando el docente activa conocimientos previos para que los niños puedan resolver una actividad, la estrategia aparece siempre después de la lectura para ayudarles a realizarla; en el resto de las ocasiones se produce antes de la lectura.

TABLA 4: *Activación de Conocimientos Previos (ACP): Objetivo, frecuencia y momento de uso según textos.*

Objetivo	Ejemplo	Texto expositivo		Texto narrativo		Texto poético		TOTAL OBSERVACIONES ACP
		Antes lectura	Después lectura	Antes lectura	Después lectura	Antes lectura	Después lectura	
1. ACP para activar conocimientos temáticos Se activan conocimientos previos sobre un tema para, apoyándose en ellos, introducir un concepto nuevo o reelaborar uno ya existente.	Interacción maestra-niños. Repasan conocimientos que puedan tener los niños acerca de los materiales sólidos ya estudiados para, a continuación, leer un texto sobre un concepto nuevo: los materiales líquidos. Antes de leerlo, la maestra mantiene un diálogo con el grupo clase. Pregunta sobre los líquidos y pone un ejemplo en la pizarra (un dibujo) para que acaben de comprender.	8		1				9 (50%)

Aprender a comprender: actividades y estrategias de comprensión lectora...

2. ACP para realizar una actividad Se activa un conocimiento previo necesario para poder realizar actividades que se proponen después de haber leído un texto.	Después de haber leído una poesía, el libro propone una actividad de completar rimas (con ayuda de unas ilustraciones). Antes de que los niños se pongan a trabajar, la maestra recuerda el concepto de rima, para que sepan qué tienen que hacer.		2		1		1	4 (22,2%)
3. ACP para activar conocimientos textuales Se activan conocimientos previos sobre características textuales.	Antes de leer unos poemas, la maestra (y los niños) hacen referencia a los poemas que escribió Antonio Machado sobre Castilla y que se leyeron al principio del curso.	2				1		3 (16,6%)
4. ACP para seguir leyendo un texto Se activan conocimientos previos para continuar con el hilo de la historia	En la hora de lectura, los niños siguen el mismo libro. Cuando comienzan un capítulo nuevo, recuerdan los momentos esenciales del desarrollo de la acción.			2				2 (11,1%)
Total de ACP			12 (66,7%)	4 (22,2%)		2 (11,1%)		18 (100,0%)

Tipo de inferencias

En 4 de las 17 observaciones de la submuestra no se realizan preguntas tras la lectura del texto para establecer inferencias. Las 13 restantes aportan un corpus de 88 preguntas (Tabla 5), de las cuales 60 requieren una respuesta cuyo contenido aparece en el texto leído, son literales (el 68,1%), 18 requieren conectar distintas partes del texto, son de inferencia local (el 20,4%) y 10 requieren establecer alguna relación con contenidos extratextuales (el 11,4%). En cuanto al tipo de texto soporte de las preguntas, el narrativo es el tipo de

texto que más frecuentemente aparece, con 56 preguntas (el 63,6%), seguido del poético con 18 preguntas (el 20,5%). En ambos predominan las preguntas literales (46 de 56, el 88,1%, y 12 de 18, el 66,7%, respectivamente). El expositivo sólo elicitó 14 preguntas (el 15,9%) pero de todos los textos es el que tiene más preguntas de inferencia local y extratextual (12 de 14, el 85,7%). Finalmente hay que aclarar que encontramos un solo texto prescriptivo de inferencia local que, a pesar de su especificidad, hemos contabilizado como texto expositivo.

TABLA 5: *Distribución del tipo de inferencia requerida según el tipo de pregunta y texto.*

Inferencia según tipo de pregunta	Ejemplo	Tipo de texto			Total
		Narrativo	Poético	Expositivo	
1. Inferencia literal - La respuesta requiere únicamente recuperar información que aparece explícitamente en el texto.	Maestra: ¿Cómo llaman a la Tierra? Varios: El Planeta Azul M: Porque tiene más agua que tierra.	46	12	2	60 (68,1%)
2. Inferencia local - La respuesta requiere conectar distintas partes del texto, establecer relaciones de coreferencia o relaciones semánticas entre una clase subordinada y una instancia. - Deducción de una idea implícita a partir de dos o más datos del texto.	Maestra: ¿De qué puede ir este folleto? Alumnos: Información sobre la biblioteca M: ¿Qué clase de información? Al: Actividades de la biblioteca M: ¿Alguien tiene una idea diferente?	6	5	7	18 (20,4%)
3. Inferencia extratextual - La respuesta requiere utilizar información extratextual. - Deducción de una idea implícita recurriendo a conocimientos extratextuales. - Inferencias mediante activación de conocimientos previos.	Maestra: (anticipando la lectura): ¿Cómo será el agua de los ríos y lagos? Varios: Dulce M ¿Porque tiene azúcar? (Varios, ríen, un niño contesta): No, porque no es salada (Leen el siguiente párrafo) M (relacionando con experiencias de los niños): ¿Habéis entrado en una cueva? (Explica que el agua ha formado la cavidad.) Andrés: Así se forman las estalactitas y las estalagmitas.	4	1	5	10 (11,4%)
Total		56 (63,6%)	18 (20,5%)	14 (15,9%)	88 (100,0%)



Discusión

El aprendizaje de la lengua escrita al comienzo de la escolaridad requiere un equilibrio entre la fluidez en el uso del código y la apropiación de los diferentes dis-

cursos, vehiculados en los textos disponibles para los niños. El trabajo docente en estas etapas es fundamental pues incide a lo largo de toda la escolaridad (Adams, 1990).

Del análisis de las tareas observadas en aulas de P5 y 1P, deducimos que las maestras, en conjunto, piensan que *enseñar a leer es enseñar a extraer significados*, que *se aprende a leer y escribir leyendo y escribiendo*, y que *enseñar a comprender la(s) palabra(s) es sinónimo de enseñar a comprender textos*. Estas ideas subyacentes fundamentan su actividad: trabajan con palabras y/o textos en las tareas cuyo objetivo es desarrollar la capacidad de comprensión lectora desde una concepción interactiva del proceso de lectura (Solé 2006; Sánchez, 2011) que, en algunas ocasiones, se une a procesos de nivel bajo.

Así, a partir de lo que las maestras hacen para que los niños *extraigan significado de lo escrito*, hemos encontrado actividades en las que el modelo *interactivo* subyace a la tarea y los niños se aproximan al texto desde el mismo y a la vez aportando sus conocimientos previos, y también hemos visto actividades donde la búsqueda del significado de las palabras se une al interés por la decodificación y los elementos del código (letras, sílabas), tarea frecuente al inicio de la enseñanza de la lectura y que está relacionada con procesos o componentes de bajo nivel.

En cuanto a las *finalidades* de las tareas de lectura, las maestras piensan que *se lee para informarse, para practicar la lectura en sí misma, para mejorar la comprensión, para escribir y también por placer* y que son actividades que enseñan a comprender. Estas finalidades son de diferente naturaleza: las que podríamos denominar de tipo comunicativo y las que se aproximan más a las de “mejorar la lectura en sí misma” y “practicar la lectura oral”.

La segunda parte de nuestro estudio observa el tipo de estrategia docente para enseñar a comprender en 2P y 3P. El análisis muestra que el establecimiento de inferencias, que en nuestras observaciones siempre se hace después de la lectura, es mucho más frecuente que la ACP. Este resultado sugiere que en las aulas de 2P y 3P se concibe la comprensión lectora como algo que hay que hacer fundamentalmente después de leer. Solamente en un 16,8% de los casos ambas estrategias aparecen en una misma actividad donde se observa el proceso de activar conocimientos previos, leer e inferir para comprender.

La baja frecuencia con la cual se recurre a la ACP (20,2%) podría ser inferior si desechamos aquellas interacciones en las que se activan conocimientos previos sobre algún contenido específico, ya que, como advierten Vidal-Abarca y Martínez (1998:94) la intervención pedagógica dirigida a activar conocimientos no debería focalizarse en contenidos específicos, sino que debería dirigirse hacia los esquemas de interpretación (o constructos psicológicos) que subyacen a la comprensión.

Muy interesantes son las diferencias encontradas en el uso de ACP según el tipo de texto. Cuando los niños se enfrentan a un texto narrativo, se activan conocimientos previos en el 22,2% de las ocasiones frente al 66,7% en el caso de textos expositivos. La explicación de esta desigual presencia de la ACP reside en una concepción distinta de la lectura y de sus objetivos según el texto. La lectura de textos expositivos, fundamentalmente considerados para aprender, requiere del establecimiento de continuidades o enanches

con conocimientos anteriores para dotar de sentido a la nueva información. Suponemos que los docentes tienen mayor tendencia a esta activación porque la consideran necesaria para una comprensión eficaz, cosa que no les parece tan necesaria en los textos narrativos, sean literarios o no. Este dato tiene una gran repercusión en los motivos, las estrategias de lectura y la enseñanza de la comprensión, ya que el acceso a los textos, si bien debe ser diferente según las características de los mismos, requiere, en cualquier caso, de estrategias que ayuden a la vinculación del lector con el nuevo texto. Si el acceso a los textos narrativos no potencia la elicitación de conocimientos previos, el lector perderá una ocasión extraordinaria para aprender a enfrentarse con este tipo de textos y, por lo tanto, solo realizará una lectura literal que no le aportará beneficios psicológicos ni personales, poniendo en entredicho la educación literaria de los niños.

Por otro lado, la actividad prototípica de comprensión lectora consiste, según los resultados que hemos obtenido, en una lectura del texto seguida de unas preguntas sobre su contenido. Una gran mayoría de ellas (casi un 70%) son de tipo literal, es decir, recuperan información que aparece explícitamente, y sirven, como mucho, para hacer una evaluación de lo comprendido, pero no podríamos hablar de una actividad de comprensión lectora porque no hay una intervención en el proceso que conduce a ese resultado, no se ayuda a los niños en la búsqueda de indicios que le permitan evolucionar en su proceso de lectura; es decir, no se está enseñando a comprender. Las preguntas que inciden en el proceso de la lectura y no solo en el resultado, observa-

das en un 30% de las ocasiones, son las que obligan a relacionar información, esté en el texto o en la mente del lector. El número tan abultado de preguntas literales permite deducir una gran tendencia a este tipo de intervenciones, lo cual puede provocar una determinada manera de entender la comprensión y de propiciarla, que no se aviene a la concepción actual de la lectura y la comprensión lectora. Aunque hemos encontrado en nuestras observaciones ejemplos de inferencias *locales* y *extratextuales* no se deduce una enseñanza explícita de estas estrategias: se usan muy poco y parece que no se enseñan.

Creemos que la enseñanza de la lectura en 2P y 3P requeriría de una utilización más explícita de las estrategias. Por un lado, sería necesaria una decidida presencia en las aulas del modelaje, por parte del docente, para realizar inferencias y para establecer relaciones con los conocimientos previos. Y, por otro, habría que crear conciencia de lo que se está haciendo para valorar los beneficios derivados del uso de esas estrategias. En las dinámicas de nuestras observaciones no se aprecian tomas de conciencia ni demandas metacognitivas a los niños sobre cómo se llevan a cabo estas operaciones, así como tampoco decididos modelos de cómo actuar. Si bien nuestros datos no reflejan estas operaciones, no queremos decir que no se realicen en estas aulas en otros momentos de lectura, pero su ausencia nos lleva a reflexionar sobre esta necesidad, ligada a los estudios que hablan de la importancia de la metacognición en todo proceso de aprendizaje.

En síntesis, hay mucho camino para llevar a la práctica una enseñanza de la

lectura que aborde de manera directa, diversa y sistemática la comprensión lectora. La ACP, fundamental para Palincsar y Brown (1984) y Solé (2006), tiene escasa presencia en las aulas. Este hallazgo es preocupante porque hay una relación directa entre la capacidad de comprensión de un texto y los conocimientos previos relacionados con el contenido del mismo que el lector posea. Y a la inversa: cuanto menor sea el conocimiento y peores estrategias se hayan adquirido, más costoso será el proceso y más probabilidades de que no se logre una buena comprensión (Vidal-Abarca y Martínez, 1998; Vidal-Abarca, 2011).

Igualmente, la comprensión inferencial, se revela como esencial y está intrínsecamente unida a la estrategia anterior de ACP (Solé, 2006; Sim-Sim y Viana, 2007), pero hemos constatado que está poco presente en las aulas donde predomina la comprensión literal. Cuando hay dificultades de comprensión, la causa no hay que buscarla en el lector (falta de conocimientos sobre el tema, no utilización apropiada de estrategias...) o en el texto por separado, sino en la inadecuación entre el texto y el lector, y concretamente, sostienen Vidal-Abarca y Martínez (1998: 85) en el proceso donde se conjuntan ambos elementos: las inferencias. Por lo tanto, la adecuación o inadecuación texto-lector se manifiesta en las inferencias, pero tanto uno (el texto) como el otro (el lector) son fuentes potenciales de inferencias: siempre será el lector quien deberá establecerlas, pero en unos casos utilizará la información presente en el propio texto y en otros casos debería acudir a sus conocimientos previos. La naturaleza específica de la comprensión lectora se reflejaría en la comprensión inferencial de la

que habla Català et al. (2001: 17), ya que constituye una interacción entre el lector y el texto, llenando vacíos, detectando disonancias, iniciando estrategias para salvar dificultades, haciendo conjeturas que se van comprobando a lo largo de la lectura.

Conclusiones

Buena parte de las actividades de lectura comportan un matiz de evaluación de la comprensión lectora, pero hay menor actividad relacionada con su enseñanza directa, es decir con las ayudas necesarias para trabajarla antes, durante y después de la lectura.

El conjunto de las actividades recogidas aborda todo el espectro de tareas necesarias para enseñar a leer: desde la decodificación a la comprensión de textos con distinta finalidad. La categorización de las actividades que hemos realizado puede orientar la práctica. Este inventario de posibilidades podría constituir un abanico de tareas útiles para la enseñanza de la comprensión lectora, tanto en Infantil como en Primaria, necesidad ampliamente reconocida.

En relación a las estrategias de lectura, hemos constatado que la ACP, a pesar de su importancia, tiene escasa presencia en actividades de comprensión lectora y se usa preferentemente con textos expositivos leídos para aprender. En cuanto a las inferencias, comprobamos que predominan las literales, y son poco frecuentes las que enseñan a comprender (inferencias locales y extratextuales). Los profesores buscan conseguir la respuesta deseada más que orientar al alumno en su elaboración, tendencia también seña-

lada por Sánchez (2011: 18) para la etapa de secundaria. Opinamos que las actividades observadas se centran más en la evaluación de la comprensión lectora que en enseñar a comprender y se debería invertir el objetivo.

Las características del estudio en relación con el tamaño de la muestra y el procedimiento de recogida y análisis de los datos limita la generalización de estas afirmaciones. Nuestros hallazgos deberían confirmarse en mayor cantidad de aulas y en observaciones más abarcadoras, aunque los criterios definidos en este trabajo podrían utilizarse en futuros estudios. Queda pendiente, además, examinar la relación entre las actividades observadas y el desempeño de los alumnos, tarea que estamos encarando en otros trabajos (Tolcinsky, Buisán, Fernández y Gallardo, en revisión). Finalmente, sería importante estudiar la lectura en textos multimodales o en soporte informático, por la relevancia que tiene su dominio en nuestra sociedad.

En cualquier tipo de texto, sin embargo, entendemos que los procesos de comprensión son constructivos; es decir los datos que aparecen en el texto –sean cuales sean sus características– son tan importantes como la información disponible en la mente del lector (De Vega, Carreiras, Gutiérrez-Calvo y Alonso-Quecuty, 1990).

Asumimos que enseñar a leer es acompañar al lector por los caminos de la integración de sus conocimientos con los aportados por el texto, ayudarlo a establecer relaciones e incentivar la búsqueda de significados particulares y compartidos cons-

tantemente. Si la escuela quiere formar buenos lectores, debe enseñar, de forma explícita, estos procesos de integración.

Dirección para correspondencia: María Teresa Llamazares. Departamento de Filología Hispánica y Clásica. Campus de Vegazana s/n. 24007 León, e.mail: mtlap@unileon.es

Fecha de recepción de la versión definitiva de este artículo: 14. X. 2012.

Notas

- [1] Investigación financiada por el Ministerio de Educación y Ciencia y fondos Feder (SEJ 2006/05292).
- [2] Investigación financiada por el Ministerio de Ciencia e Innovación y fondos Feder (EDU2009-10321).
- [3] Almería, Cantabria, Cataluña, León, Madrid, País Vasco y Valencia.

Bibliografía

- ADAMS, M. (1990) *Beginning to read: Thinking and learning about print* (Cambridge, MA, The MIT Press).
- ANGUERA, T. (1983) *Manual de prácticas de observación* (México, Trillas).
- BRANDAO, A. C. P. y OAKHILL, J. (2005) "How do You Know this Answer?" – Children's Use of Text Data and General Knowledge in Story Comprehension, *Reading and Writing*, 18, pp. 687–713.
- BUISÁN, C., RÍOS, I. y TOLCHINSKY, L. (2011) The contribution of teaching practices and pupils' initial knowledge to literacy learning, *Revue Suisse de Sciences de l'Éducation*, 33, pp. 47-68.
- CAIN, K., OAKHILL, J., BARNES, M. A. y BRYANT, P. E. (2001) Comprehension skill, inference-making ability, and their relation to knowledge, *Memory & Cognition*, 29:6, pp. 850-859.
- CATALÀ, G., CATALÀ, M., MOLINA, E. y MONCLÚS, R. (2008) *Evaluación de la comprensión lectora. Pruebas ACL (1º-6º de primaria)* (Barcelona, Graó).
- CHARTIER, A. M. y HÉBRARD, J. (2000) Saber leer y escribir: unas "herramientas mentales" que tienen su historia.

Aprender a comprender: actividades y estrategias de comprensión lectora...

- (Reading and writing: "Mental tools" with a history), *Infancia y Aprendizaje*, 23:1, pp. 11-24.
- COLOMER, T. y CAMPS, A. (1996) *Enseñar a leer, enseñar a comprender* (Madrid, Celeste/MEC).
- DE VEGA, M., CARREIRAS, M., GUTIÉRREZ-CALVO, M. y ALONSO-QUECUTY, M. (1990) *Lectura y comprensión. Una perspectiva cognitiva* (Madrid, Alianza Editorial).
- FONS-ESTEVE, M. y BUISÁN-SERRADELL, C. (2012) Entrevistas y observaciones de aula: otra mirada a los perfiles de prácticas docentes, *Cultura & Educación*, 24:4 pp. 401-413.
- GONZÁLEZ, X. A., BUISÁN, C. y SÁNCHEZ, S. (2009) Las prácticas docentes para enseñar a leer y escribir, *Infancia y Aprendizaje*, 32:2, pp. 153-169.
- PALINCSAR, A. S. y BROWN, A. L. (1984) Reciprocal teaching of comprehension-fostering and comprehension-monitoring activities, *Cognition and Instrucción*, 1:2, pp. 117-175.
- SÁNCHEZ, E., GARCÍA, J. R., DE SIXTE, R., CASTELLANO, N. y ROSALES, J. (2008) El análisis de la práctica educativa y las propuestas instruccionales: integración y enriquecimiento mutuo, *Infancia y Aprendizaje*, 31:2, pp. 233-258.
- SÁNCHEZ, E., GARCÍA, J. R. y GONZÁLEZ, A. J. (2007) Can Differences in the Ability to Recognize Words Cease to Have an Effect Under Certain Reading Conditions?, *Journal of Learning Disabilities*, 40:4, pp. 290-306.
- SIM-SIM, I. y VIANA, F. L. (2007) *Para a Avaliação do Desempenho de Leitura* (Lisboa, Gabinete de Estatística e Planeamento da Educação - GEPE).
- SOLÉ, I. (2006) *Estrategias de lectura* (Barcelona, Graó).
- TOLCHINSKY, L., BIGAS, M. y BARRAGÁN, C. (2010) Pedagogical Practices in the Teaching of Early Literacy in Spain: Voices from the Classroom and from the Official Curricula, *Research Papers in Education*, 25, pp. 1-22.
- TOLCHINSKY, L., BUISÁN, C., FERNÁNDEZ, P. y GALLARDO, I. (en revisión) Contextual and Child level Factors explaining Reading Comprehension
- VIDAL-ABARCA, E. y MARTÍNEZ, G. (1998) ¿Por qué los textos son difíciles de comprender? Las inferencias son la respuesta, *Textos de didáctica de la lengua y de la literatura*, 16, pp. 85-97.

Fuentes electrónicas

SÁNCHEZ, E. (2011) Ayudar a comprender y enseñar a comprender: necesidades de los alumnos y necesidades de los profesores. En <http://www.leer.es> (Consulta: 18/07/2012).

VIDAL-ABARCA, E. (2011) 10 claves para que aprendas a comprender. En <http://www.leer.es>. (Consulta: 18/07/2012).

Resumen

Aprender a comprender: actividades y estrategias de comprensión lectora en las aulas

El objetivo último de la lectura es comprender lo que se lee. Este estudio longitudinal describe e interpreta actividades de aula destinadas a trabajar la comprensión de textos con un doble propósito (1) detectar la concepción de los docentes sobre la comprensión lectora y (2) identificar las estrategias usadas para este aprendizaje. Para el primer objetivo (MI), observamos actividades en 71 aulas de educación infantil y primer curso de primaria (P5 y 1P); para el segundo (MII), las estrategias de activación de conocimientos previos y el establecimiento de inferencias utilizadas en 54 aulas de segundo y tercer curso de primaria (2P y 3P) en siete regiones de España. Del análisis de los datos se deduce que los docentes evalúan para enseñar a leer y que la estrategia de activación de conocimientos previos tiene escasa presencia en las aulas. Fundamentalmente, se establecen inferencias literales dirigidas más a la evaluación de la comprensión lectora que a aprender a comprender. La caracterización de las actividades observadas ofrece un abanico de tareas útiles para la enseñanza de la comprensión lectora.

Descriptor: Comprensión lectora, estrategias de lectura, aprendizaje lector, inferencias, concepciones docentes.

Summary

Learning to understand: classroom activities and strategies for reading comprehension

The ultimate goal of learning to read is to understand written language. This longitudinal study describes and interprets different classroom activities aimed to teach reading comprehension. The purpose was twofold, (1) to detect how teachers conceptualize reading comprehension, and (2) to follow up two teaching strategies: activation of previous knowledge and drawing of inferences. For the first purpose we observed seventy-one Kindergarten and first grade classrooms (P5 and 1P), and for the second aim, 54 second and third grade classrooms (2P and 3P) in seven regions of Spain. Results showed that teachers conceptualize teaching reading comprehension as assessing reading, while activation of previous knowledge has little presence in the classrooms. Teachers ask for literal inferences that are more directed to the assessment of reading than to teaching how to understand. The characterization of the observed activities offers a wide range of useful tasks for teaching reading comprehension.

Key Words: Reading comprehension, strategies of reading, learning to read, inferences, teachers' conceptions.