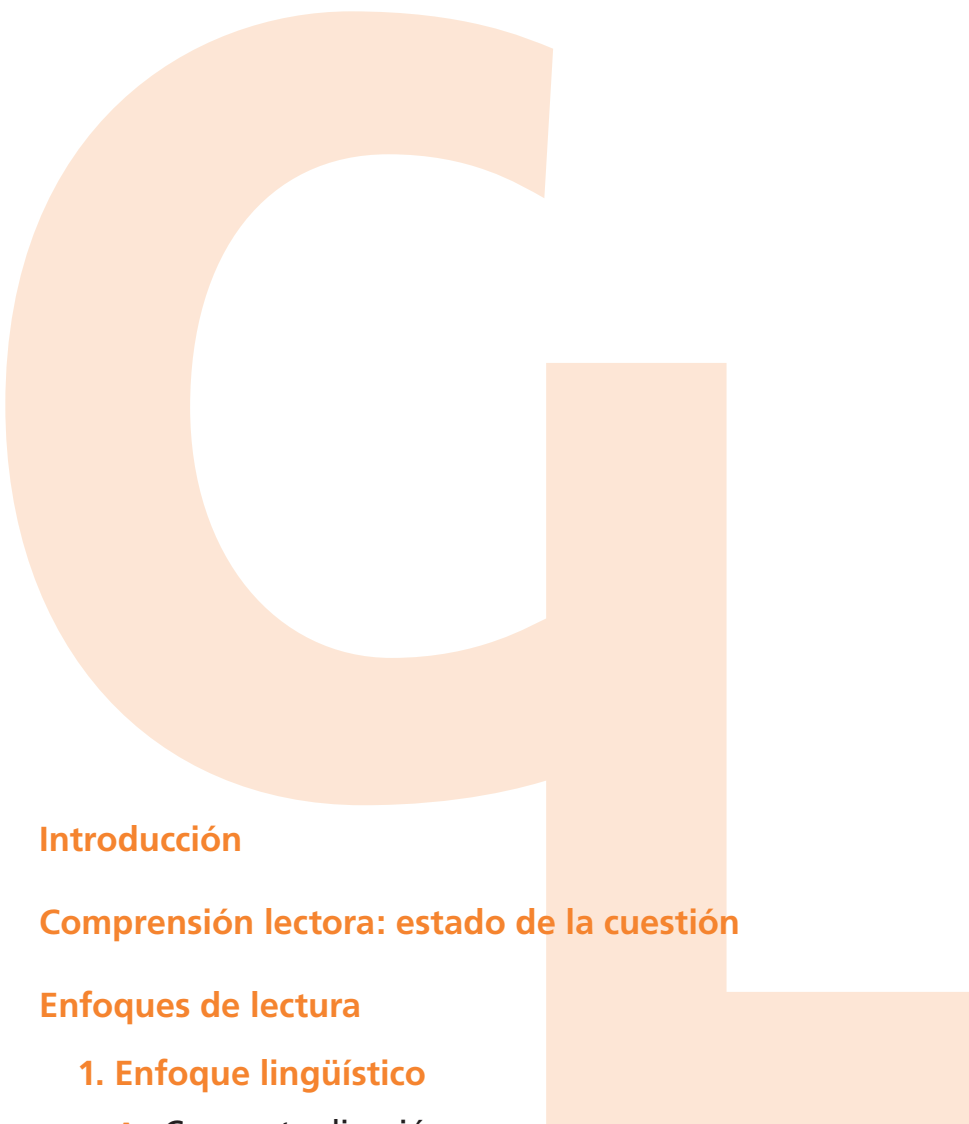


Nociones para el desarrollo de la

comprensión lectora

Primaria

Juan A. Núñez Cortés



Introducción	3
Comprensión lectora: estado de la cuestión	4
Enfoques de lectura	
1. Enfoque lingüístico	
A. Conceptualización	5
B. La búsqueda de información	5
2. Enfoque psicolingüístico	
A. Conceptualización	8
B. Los procesos cognitivos de la lectura	8
C. Las inferencias	11
3. Enfoque sociocultural	13
Hacia un enfoque transversal de la enseñanza de la lectura	15
Conclusión	17
Bibliografía	18

Todos nos leemos a nosotros mismos y al mundo que nos rodea para poder vislumbrar qué somos y dónde vamos. Leemos para entender, o para empezar a entender. No tenemos otro remedio que leer. Leer, casi tanto como respirar, es nuestra función esencial.

Alberto MANGUEL,
Una historia de la lectura.

En la **sociedad globalizada del conocimiento** o del aprendizaje, las personas necesitan tener la capacidad para adaptarse a un cambio continuo. De esta manera, entre otras muchas, el desempeño en la lectura se erige como una competencia clave para el aprendizaje. De hecho, es evidente la importancia del aprendizaje a lo largo de toda la vida y el continuo desarrollo de las competencias de los individuos no solo en la educación obligatoria, sino después y de forma simultánea a través de otros modos de educación. Al respecto, una de las competencias que se señalan como imprescindibles y que merecen una atención permanente es la **competencia comunicativa en lengua materna** y son varios los motivos. Entre otros, el lenguaje, además de ser la herramienta a través de la cual se transmite información, mantiene una estrecha relación con el conocimiento en su puesta en práctica a través de la lectura y la escritura, concebidas estas acciones como instrumentos de formación.

Los textos escritos son omnipresentes, lo que hace que saber leer sea imprescindible en todos los ámbitos de la vida. Es, por tanto, una destreza fundamental para el desarrollo individual y social de las personas, para que estas puedan participar de manera activa en su entorno y para poder ejercer, en último término, los derechos que tienen como ciudadanos.

Este documento pretende dar cuenta de una serie de nociones fundamentales para **desarrollar la comprensión lectora de los estudiantes**. En primer lugar, se expondrá el concepto de este término y algunas ideas básicas sobre el estado de la cuestión. La propuesta no obvia ninguno de los enfoques de lectura que se presentarán en el tercer apartado. En este, no solo se expone en qué consiste leer y enseñar a leer desde los diferentes enfoques de lectura, sino que se propone al maestro una reflexión sobre el acto de la lectura y, también, se le ofrece una serie de estrategias y actividades para desarrollar la comprensión lectora de los estudiantes. Por último, se hace referencia a la importancia de atender a la lectura desde una perspectiva transversal, es decir, a través de todas las áreas y, del mismo modo, se proponen actividades concretas.

La comprensión lectora: estado de la cuestión

La **comprensión lectora** se puede definir como «la habilidad general de comprender, usar y reflexionar sobre las distintas formas del lenguaje escrito con el objetivo de alcanzar un desarrollo personal y social satisfactorio» (Martín y Núñez Cortés, 2011, p. 7). De manera similar ha sido definida esta competencia en las diferentes propuestas de su evaluación que se llevan a cabo en el ámbito internacional, como el Estudio Internacional de Progreso en Comprensión Lectora (PIRLS, por sus siglas en inglés) sobre lectura que realizan los estudiantes de 4.º de Educación Primaria o el Informe del Programa Internacional para la Evaluación de Estudiantes o Informe PISA (por sus siglas en inglés) para los alumnos de quince años. Además, estos planteamientos hacen hincapié en el hecho de que la competencia lectora conlleva ser capaz de leer y ser lector. En otras palabras, esta se puede considerar como una moneda con dos caras en la que se lee para aprender y se tiene interés por la lectura, es decir, se siente placer al leer.

Con relación a esto, se puede afirmar que existe consenso en considerar que leer no solo conlleva descodificar el signo lingüístico, sino que la lectura tiene sentido si, como se ha dicho, se comprende lo que se lee. Leer, en efecto, es comprender las palabras escritas y se comprende cuando se integran y se interconectan las ideas de un texto. En definitiva, el objetivo de la didáctica de la lectura es que los alumnos sean capaces de comprender, aprendan leyendo y disfruten de la lectura. Como maestros, debemos hacer que nuestros estudiantes se conviertan en un *homo alfabeticus*, es decir, en un individuo capaz de (Sánchez Miguel, 2010):

- Extraer información de los textos.
- Interpretar esa información desde sus conocimientos y metas personales.
- Reflexionar sobre los conocimientos elaborados o interpretados y sobre el proceso seguido para obtenerlos y entenderlos.

En la actualidad, se sabe que tener la capacidad de reconocer las palabras y una buena **fluidez lectora** facilita la comprensión. Algunas de las investigaciones realizadas en los últimos años muestran cómo el **vocabulario** adquirido en educación infantil predice el nivel de comprensión lectora en el ecuador de la educación primaria.

No obstante, estos dos requisitos no son suficientes para que la comprensión sea exitosa. Extraer y crear significado a partir de un texto escrito supone la puesta en práctica de procesos lingüísticos, cognitivos o psicolingüísticos y socioculturales que interactúan entre sí durante el proceso lector. En concreto, los procesos cognitivos que se llevan a cabo en la lectura están relacionados con toda una serie de estrategias de comprensión. Y, en este sentido, la enseñanza explícita de **estrategias de comprensión lectora** mejora la comprensión de los diferentes lectores. De hecho, algunas de las conclusiones del Informe PISA muestran cómo aquellos lectores que dominan las estrategias de comprensión lectora son más competentes que quienes no las poseen. Concretamente, los lectores que mejores resultados obtienen en las pruebas de lectura son aquellos estudiantes que mejor resumen lo que leen y que usan diferentes estrategias para comprobar su grado de comprensión mientras leen (Martín y Núñez Cortés, 2011).

Es importante señalar que la comprensión lectora se puede mejorar enseñando a los estudiantes a utilizar estrategias cognitivas específicas, entre otras, que tengan como objetivo extraer y crear significados a partir de los textos escritos.

Cassany (2006) diferencia tres modelos o enfoques de enseñanza de la lectura —lingüístico, psicolingüístico y sociocultural— de los que se desprende una concepción clara de lo que es leer y de cómo ha de ser una didáctica de la lectura.

1. Enfoque lingüístico

A. Conceptualización

En el **enfoque lingüístico** de la lectura se produce una **comprensión superficial** de los textos. Este enfoque llama la atención sobre la idea de que el significado del texto es la suma del significado de todas las palabras y oraciones. El significado bajo este enfoque es único, objetivo y estable. Leer sería solo «recuperar el valor semántico de cada palabra y relacionarlo con el de las palabras anteriores y posteriores» (Cassany, 2006, p. 25). Por ejemplo, el mismo autor señala que, ante el texto «gracias», los lectores interpretarían que el emisor está agradeciendo algo a su interlocutor.

Desde esta perspectiva, el lector, para controlar la comprensión superficial, realiza una serie de estrategias lectoras como (Sánchez de Miguel, 2010):

- Leer con precisión y fluidez.
- Relacionar distintas partes del texto.
- Resumir.
- Parafrasear.
- Operar con la estructura de los textos.
- Utilizar organizadores semánticos.
- Detectar y usar los marcadores discursivos.

B. La búsqueda de información

Así, el enfoque lingüístico otorga una especial importancia a la **búsqueda de información que aparece de forma explícita en el texto**. Por ejemplo, ante el texto:

Ayer por la mañana, Pablo fue a la pastelería a comprar un roscón porque se lo había pedido su madre. El roscón era para toda la familia, es decir, para él, sus tres hermanos pequeños y sus padres.

Se pueden realizar diferentes preguntas como:

- ¿Quién fue a la pastelería ayer por la mañana?
- ¿Cuándo fue Pablo a la pastelería?
- ¿Qué fue a comprar Pablo a la pastelería?
- ¿Por qué fue a comprar Pablo el roscón a la pastelería?
- ¿Cuántos hermanos tiene Pablo?

Sin dificultad, un lector novel puede responder diciendo:

- Pablo.
- Ayer por la mañana.
- Un roscón.
- Porque se lo había pedido su madre.
- Tres.

Las respuestas a estas preguntas aparecen, como se ha dicho, de forma explícita en el texto y los lectores han de *mirar* el texto para responder correctamente.

Asimismo, ante la oración:

En el camtilo, Trancy pindó un alpino cochamente. También pindó: tromp, isbiqui y pere.

Se pueden realizar otras tantas preguntas como:

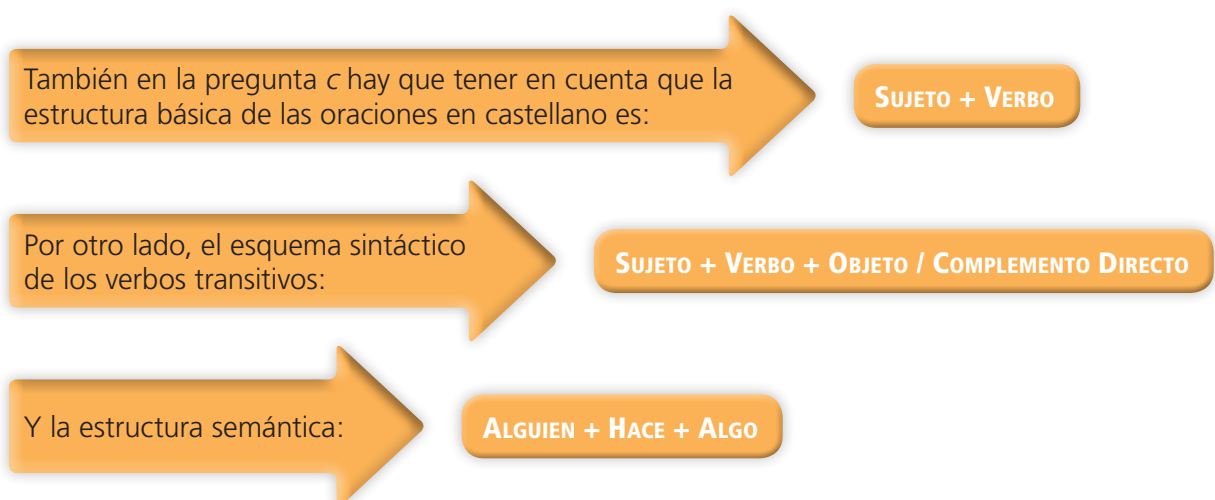
- a. ¿Quién pindó un alpino?
- b. ¿Dónde pindó Trancy un alpino?
- c. ¿Qué hizo Trancy?
- d. ¿Qué pindó Trancy?
- e. ¿Cómo pindó Trancy un alpino?
- f. ¿Además de un alpino, qué pindó?

Las respuestas correctas son:

- a. Trancy.
- b. En el camtilo.
- c. Pindó un alpino.
- d. Un alpino.
- e. Cochamente.
- f. Tromp, isbiqui y pere.

Para responder esto, en el caso de la pregunta *b*, el lector ha asociado «dónde pindó Trancy» a la preposición *en*. El conocimiento de la regla de ortografía que plantea que los nombres propios de persona se escriben con mayúscula ha servido para poder responder en la pregunta *a* que fue «Trancy» quien «pindó un alpino».

A la pregunta «¿qué hizo Trancy?» se ha podido responder porque *pindó* termina de una manera similar a la desinencia verbal que indica la tercera persona del singular del pretérito perfecto de los verbos (-ó) y porque la pregunta está formulada en el mismo tiempo verbal. Además, en la oración no hay ninguna otra palabra susceptible de ser un verbo en forma personal, puesto que las únicas que podrían serlo son *camtilo* y *alpino*, pero estas van precedidas por los determinantes *el* y *un*, lo que les confiere, en principio, la categoría gramatical de sustantivo.



Permiten responder que «un alpino» es lo que «pindó Trancy» en la pregunta *d*.

Por otra parte, sabemos que el sufijo *-mente* se utiliza en nuestra lengua para crear los adverbios de modo y que el recurso lingüístico para realizar interrogaciones que atienden al modo es *cómo*, por lo que la respuesta a la pregunta *e*, centrada en este aspecto, es «cochamente».

Por último, el conocimiento de los signos de puntuación, en concreto de la propiedad de los dos puntos para anteceder o presentar una enumeración, nos ayuda a responder a la pregunta *f*.

En todo caso, la búsqueda de información ha de desarrollarse a través de algunas actividades como (Prado, 2004):

- Leer un fragmento de un cuento y reconstruirlo, con distintas soluciones, en su principio o en su final.
- Buscar una información relevante en una noticia, una crónica o reportaje: unas fechas, un nombre, un lugar o cualquier otro dato de importancia para el tema.
- Nombrar elementos de una historia: nombres de personajes, lugar donde se desarrolla la acción, ambiente, etcétera.
- Reconstruir de forma coherente el sentido de textos incompletos.
- Ojear revistas y periódicos y buscar determinada información precisada por el profesor.
- Consultar dudas en el libro de texto, en una enciclopedia o diccionario.
- Buscar una determinada información en las páginas amarillas y anotarla.
- Consultar los precios de algún artículo deportivo en folletos publicitarios.

2. Enfoque psicolingüístico

A. Conceptualización

Por otro lado, en el enfoque psicolingüístico —que genera un **grado de comprensión profunda**— el significado no es solo fruto de la suma del significado de las palabras y de las oraciones, sino que en él interviene también el contexto, por lo que el significado puede ser, ahora, plural. Los lectores pueden obtener diferentes significados del mismo texto. Esto conlleva una concepción de leer —*entre líneas*— en la que se desarrollan una serie de habilidades cognitivas como aportar conocimientos previos, formular hipótesis, hacer inferencias, etc.

Al respecto, en los últimos años ha habido numerosas propuestas de modelos de **comprensión de textos desde la ciencia cognitiva** que, en suma, entienden la comprensión lectora como un proceso intencionado llevado a cabo por un lector que elabora una interpretación de los significados del texto, a partir de la información del propio texto, así como de conocimientos previos, y de acuerdo con un objetivo de lectura acorde con las demandas del medio social (Parodi, 2005, 2010).

Una muestra evidente de la importancia de leer entre líneas es tener la capacidad para poder percibir o sobreentender información que no aparece implícita en el texto, es decir, de forma literal o explícita, pero que se puede intuir como la ironía, el sarcasmo, el humor, la ambigüedad o el doble sentido.

A continuación, se va a presentar un modelo de los procesos cognitivos de la lectura a partir de diferentes propuestas y, asimismo, se van a mostrar una serie de estrategias y actividades para que se puedan satisfacer con éxito tales procesos. Posteriormente, debido a la relevancia que tienen las inferencias en la comprensión lectora, se expondrá una clasificación que permita poder trabajarlas en el aula.

B. Los procesos cognitivos de la lectura

En general, los procesos cognitivos que los lectores ponen en marcha a la hora de leer son:

- a. El reconocimiento de las palabras y la construcción de proposiciones básicas.
- b. La conexión de las ideas principales.
- c. La representación del significado global del texto.
- d. La identificación de la estructura textual.
- e. La construcción de un modelo de situación.

a. El reconocimiento de las palabras y la construcción de proposiciones básicas

En la actualidad, se considera que, para poder construir el significado de un texto, hay que poder reconocer con rapidez y exactitud las palabras (Pérez Esteve y Zayas, 2007; Alonso Tapia, 2005). En los primeros niveles, esto supone instruir a los estudiantes en el **reconocimiento de las grafías y en practicar su rápida identificación**. Asimismo, el **conocimiento** del vocabulario es imprescindible para poder generar ideas básicas a partir de los textos. Algunas de las estrategias para desarrollar el léxico pueden ser (Prado, 2004; Martín Vegas, 2009):

- **Presentación de la palabra con la definición:** se considera una estrategia válida para situaciones concretas, pero no para una enseñanza continuada del léxico.
- **Método directo:** consiste en la presentación de imágenes e inmediata comprensión del significado de la palabra. Los alumnos describen lo que aparece en la imagen y, después, el profesor les dice el nombre.
- **Núcleos temáticos:** es importante que las palabras estén relacionadas con los intereses de los estudiantes. Así, en los dos primeros ciclos de educación primaria los núcleos temáticos serán: familia, hogar, lugar donde se vive, medios de transporte, alimentación, vestimenta, deportes, viajes, etcétera.
- **Progresión:** de forma progresiva se ampliará el grado de precisión del léxico propuesto, de un léxico básico se llegará a uno más especializado y específico.
- **Significatividad:** dar significatividad y utilidad al léxico. El léxico propuesto se podrá emplear en situaciones reales de la vida cotidiana. Conforme el estudiante sea consciente de que el nuevo léxico le permite expresarse con más precisión y claridad, se sentirá motivado.
- **Contextualizar el léxico:** el léxico propuesto se integrará en contextos con intenciones comunicativas concretas que conllevarán una determinada tipología textual.
- Además de la estrategia de los núcleos de interés o los campos semánticos, se atenderá a otras como la del *significante* (palabras compuestas, derivadas y parasintéticas) o la del *significado* (relaciones semánticas entre las palabras de sinonimia, antonimia, homonimia, etcétera).

En este sentido, Prado (2004) ha señalado algunas estrategias concretas relacionadas con este enfoque, por ejemplo, para poder leer con precisión y fluidez es necesario desarrollar la percepción visual. Esto permitirá que se pueda apreciar el texto mediante un vistazo rápido y que el lector pueda así observar su título, forma, estructura y longitud, entre otros aspectos. Algunas actividades que propone la autora son:

- Ampliar el campo visual mediante la lectura con triángulos, tarjetas con ventanas o columnas de palabras.
- Reducir el número de fijaciones con columnas de textos, eslabon con lectura dando saltos.
- Desarrollar la discriminación visual mediante la búsqueda de palabras repetidas o de diferencias entre varios textos.

b. La conexión de las ideas básicas

Como se ha dicho, el significado de un texto es fruto de la suma de los significados de sus partes, sean palabras, oraciones o párrafos. El lector va integrando ideas ya construidas con las nuevas que ha de ir construyendo. Y para esto, es decir, para que haya un proceso de conexión e integración de las ideas se han de dar una serie de condiciones como, por ejemplo, la

identificación en una oración nueva de un elemento que ya ha aparecido en la anterior o que un elemento de la oración se considere como causa o condición de otro (Pérez Esteve y Zayas, 2007; Alonso Tapia, 2005).

Por este motivo, es fundamental **desarrollar la memoria a corto y largo plazo** de los lectores. Así, se entiende por *memoria a corto plazo* aquella que permite construir el significado y retener información durante un tiempo limitado, tan solo unos segundos. Por otro lado, la *memoria a largo plazo* es aquella que permite relacionar lo más importante de lo leído con conocimientos previos y organizarlo en esquemas mentales de conocimiento. Algunas actividades que se pueden llevar a cabo para desarrollar estas estrategias son (Prado, 2004):

- Retener palabras de una lista dada y buscarlas en un texto.
- Comparar textos similares y buscar diferencias.
- Leer instrucciones y reglas de juegos, recordarlas y seguirlas.
- Leer recetas de cocina y recordar los ingredientes para elaborarlas.

c. La representación del significado global del texto

A medida que se va leyendo, el lector ha de ir aplicando los procesos ya descritos hasta obtener la representación del significado global del texto. Así, los lectores expertos integran las ideas de forma automática, pero con los menos expertos o cuando no hay un grado de familiarización con el tema de lectura considerable hay que poner en marcha **estrategias de selección, generalización y construcción** (Alonso Tapia, 2005).

Para desarrollar la estrategia de extraer la información esencial del texto y organizarla en ideas principales y secundarias, Prado (2004) propone las siguientes actividades:

- Subrayar ideas principales con un color y las secundarias con otro.
- Relacionar un texto por su tema global con una fotografía o un dibujo.
- Hacer dibujos que reflejen las secuencias más importantes de una historia.
- Seleccionar entre varios fragmentos mezclados los que traten el mismo tema.
- Hacer esquemas y resúmenes con las ideas principales y secundarias de un texto.

d. La identificación de la estructura textual

El **reconocimiento de los tipos de texto**, de su estructura y características principales favorece su comprensión. En el ejemplo del esquema de la carta vimos cómo —con independencia del desconocimiento de los contenidos que hay en ella—, al percibir su forma, nos acercamos a leer el texto de una manera condicionada por su estructura.

Sin duda, la estrategia de identificación de los aspectos formales, y la información que estos proporcionan, se puede desarrollar familiarizando al lector con textos similares, que contengan la misma estructura, párrafos, presentación o estilo. Prado (2004) señala algunas actividades para fomentar esta estrategia como:

- Distinguir los diferentes apartados o capítulos de un texto y ordenarlos.
- Marcar las partes de la estructura lógica de distintos tipos de texto.
- Ordenar cronológicamente viñetas de historietas gráficas desordenadas, recomponer la historia y contarla.

e. La construcción de un modelo de situación

Asimismo, la comprensión del texto requiere que aportemos y utilicemos **nuestra experiencia previa** y nuestros conocimientos del mundo para poder dotarlo de significado. En el proceso de comprensión no basta que —como se indicó en el enfoque lingüístico— se sumen los significados de todas las partes para obtener el significado final. La comprensión lectora no es, pues, resultado de tal suma y del conocimiento de las reglas combinatorias del idioma. Además de esto, intervienen otra serie de procesos cognitivos como la aportación de conocimientos previos, la formulación de hipótesis, la comprobación de estas y la realización de inferencias (que se tratarán más adelante). Bajo esta perspectiva, el significado del texto es, por tanto, consecuencia de la interacción entre el texto y el lector. De ahí que se entienda por construcción del modelo de situación al hecho de situar el significado del texto en el contexto de nuestra experiencia.

Al respecto, se ha mostrado cómo las **actividades de prelectura** que un maestro realiza con sus alumnos condicionan la interpretación que estos hacen del texto. Por ejemplo, atender a los dibujos que hay junto a los textos narrativos que suelen aparecer al comienzo de las unidades didácticas de los libros de texto de Lengua favorece la comprensión del texto que posteriormente se leerá.

Toda actividad que conlleve activar conocimientos y experiencias antes de la lectura condicionará, en cierto modo, esta. La formulación de hipótesis se convierte así en una estrategia fundamental en la medida en que los lectores anticipan la información que posteriormente se leerá en el texto y estas hipótesis se irán comprobando conforme avanza la lectura.

Algunas de las actividades propuestas para desarrollar esta estrategia son prever el tema y las ideas del texto observando el título, la portada o la contraportada de un libro; o anticipar ideas de textos informativos, como los periodísticos, a partir del titular o de las imágenes que junto al texto aparecen (Prado, 2004).

Del mismo modo, hay que atender a la estrategia de comprobación de las hipótesis realizadas antes y durante la lectura, es decir, verificar si estas se están cumpliendo o si es pertinente modificarlas. Esto se puede hacer a través, por ejemplo, de la búsqueda de palabras extrañas en una secuencia o de incoherencias en un texto narrativo.

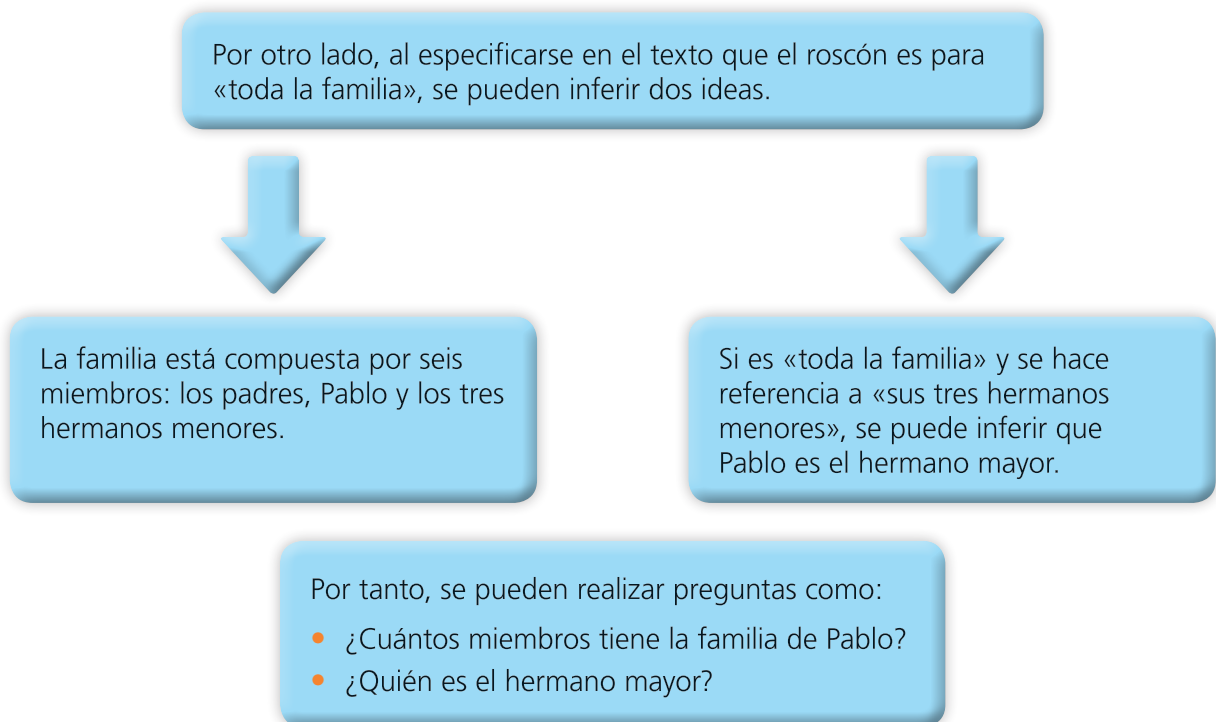
C. Las inferencias

El concepto de *inferencia* es polisémico y controvertido, y ha sido objeto de estudio por parte de diferentes disciplinas como la filosofía, la psicología y la lingüística, y desde diferentes corrientes específicas. En términos generales, se puede definir inferencia desde una perspectiva psicolingüística (Parodi, 2005) como el proceso por el cual **un lector obtiene un nuevo conocimiento no explicitado en el texto**. A partir del texto que se presentó en el enfoque lingüístico, se van a ejemplificar las inferencias. Recordémoslo:

Ayer por la mañana, Pablo fue a la pastelería a comprar un roscón porque se lo había pedido su madre. El roscón era para toda la familia, es decir, para él, sus tres hermanos pequeños y sus padres.

El lector, además de la información explícita o literal que puede obtener de este texto y cuyas preguntas ya se respondieron en el apartado correspondiente, puede obtener más información. Esta información, aunque pueda parecer obvia a un lector competente, no deja de ser consecuencia de un proceso cognitivo en donde la inducción y la deducción tienen un papel protagonista, y que el alumno ha de encontrar. El maestro, para trabajar la comprensión lectora, deberá hacer preguntas que recuperen información o aporten nuevos conocimientos.

A partir del texto dado, a continuación se muestra la información y la pregunta que se podría formular. Por ejemplo, al suceder la acción «por la mañana» se supone que es de día, por lo que se puede preguntar «¿era de día o de noche cuando Pablo fue a la pastelería?».



El conocimiento previo del mundo también ayudará a realizar inferencias. Así, un lector familiarizado con la cultura española sabrá que el roscón es un bollo con forma de rosca grande típico de la época navideña. En España, esta época coincide con el periodo invernal y en una parte del país hace frío. Por esto, se puede preguntar al lector si Pablo fue abrigado o en camiseta a comprar el roscón. No obstante, hay que señalar que, si bien esta operación es eminentemente cognitiva, desde el enfoque sociocultural —que se atenderá a continuación— se llama la atención al lector para que esté alerta sobre diferentes aspectos. En este caso, solo se puede responder a esta última pregunta de esta manera si el lector considera que el escritor del texto lo produce en el marco de la cultura española.

Al igual que el concepto de *inferencia*, las clasificaciones de estas son múltiples. Por este motivo, se ha considerado adoptar una en concreto, la de García Madruga (2006), que propone la siguiente clasificación de los principales tipos de inferencias en la comprensión de los textos:

- **Inferencias puente:** son aquellas que son necesarias para integrar o conectar diversas frases del texto. Ante el texto: «En el grupo había desaparecido una persona. Fue María quien salió». Se puede preguntar «¿quién desapareció del grupo?».
- **Inferencias referenciales:** son aquellas en las que una palabra o una frase se une referencialmente a un elemento previo del texto. También se llaman *anafóricas*, pues son aquellas que se basan en la propiedad deíctica de algunos elementos de la lengua.

Esta propiedad deíctica o deixis de la anáfora consiste en que hay una serie de elementos lingüísticos como los pronombres personales (*yo, tú...*) o demostrativos (*este, esta...*) o los adverbios de lugar (*aquí, allá...*) o de tiempo (*ayer, ahora*) que hacen referencia a otros elementos que ya han sido presentados en el texto.

Así, en el ejemplo: «Para Emma, el éxito como escritora no era su objetivo principal, pero cuando llegó sí lo valoró»; el pronombre personal átono *lo* está haciendo referencia a «éxito». Para trabajar este tipo de inferencias en el aula se puede formular una pregunta como «¿qué es lo que valoró Emma?».

Hay que señalar que cuanto más distancia hay en el texto entre el elemento referente y el referido más compleja puede ser la inferencia para el lector.

- **Inferencias causales:** son aquellas en las que se establece una cadena causal entre el acontecimiento de que se trata y el pasaje previo. En el ejemplo: «Luis dio un puñetazo a Juan. Juan llamó al doctor. El doctor llegó»; se puede establecer una relación de causa-efecto entre sentir dolor por haber recibido un puñetazo y llamar a un doctor cuando se siente dolor.

Si el texto anterior «Pablo fue a la pastelería a comprar un roscón porque se lo había pedido su madre» fuera formulado sin la conjunción causal *porque*, es decir, «Pablo fue a la pastelería a comprar un roscón. Se lo había pedido su madre», se podría realizar una inferencia causal.

En otras palabras, cuando en el texto aparece de forma explícita la conjunción *porque* (o sinónimos como *causa*, *razón* o *motivo*) no hay inferencia, sino búsqueda de información.

- **Inferencias elaborativas:** son aquellas que enriquecen la representación de un texto y establecen conexiones entre lo que está siendo leído y el conocimiento del sujeto. Así, por ejemplo, en la lectura de una narración, el lector infiere que un nuevo personaje puede tener relación con un personaje conforme avanza la lectura. En el texto «Pedro y María, dos desconocidos, se chocaron y se miraron embelesados», se puede inferir que en el futuro del texto los protagonistas pueden tener algún tipo de relación.
- **Inferencias cognitivas:** son aquellas que dependen de estrategias que hacen uso de un conocimiento previo general. Así, ante el texto «Lucía paseaba por un camino lleno de hojas en el suelo», se puede inferir que la estación del año es el otoño; o, por ejemplo, si se lee «Mario, al salir a la calle por la mañana, vio toda la calle llena de charcos», se puede inferir que durante la noche ha estado lloviendo o nevando.

Las inferencias son un recurso imprescindible para desarrollar la comprensión lectora de nuestros estudiantes. En este sentido, los maestros han de analizar los textos, buscar las relaciones que se establecen entre sus diferentes partes y formular las preguntas que permitan trabajar los diferentes tipos de inferencias.

3. Enfoque sociocultural

Por último, el *enfoque sociocultural* parte de la base de que leer es una práctica cultural insertada en una comunidad particular, por lo que comprender el discurso lleva implícita la idea de comprender la concepción del mundo del otro; es leer *tras las líneas*. Desde una perspectiva sociocultural de la lectura, leer (Cassany y Castellà, 2010, p. 354):

No solo son procesos cognitivos o actos de (des)codificación, sino también tareas sociales, prácticas culturales enraizadas históricamente en una comunidad de hablantes. Además de usar signos y de poner en juego procesos cognitivos, al leer las personas hacemos cosas en sociedad, interactuamos con nuestra familia, colegas y conciudadanos, ejercemos nuestros derechos democráticos, nuestras obligaciones laborales, nuestra actividad diaria en un entorno letrado.

En el texto de Pablo la situación puede parecer evidente, pero no lo es. Solo se entenderá el texto si, como lectores, nos ponemos en la situación de quien lo ha generado. De esta manera, comprender un texto desde esta perspectiva parte de la idea de que el significado completo no está en el texto —como se deducía del enfoque lingüístico— ni se obtiene tan solo con la interrelación entre el lector y el texto —como se propone desde una perspectiva psicolingüística—.

Solo podemos inferir que es época navideña o que Pablo salió, en principio, abrigado a la calle si consideramos que el escritor del texto lo hace desde un ámbito concreto, desde una comunidad particular que en este caso es la de la cultura española. Pero ¿y si quien escribe se refiere a un roscón que está en una panadería argentina o mexicana durante la Navidad? ¿Acaso Pablo habría bajado a la calle abrigado o, en su defecto, habría ido ahora en camiseta?

Así pues, la comprensión del significado de un texto solo se puede llevar a cabo si, en último término, tenemos en cuenta al escritor y la comunidad concreta en la que se ha producido el texto. Leer entonces se convierte en un ejercicio de desinhibición de nuestra forma de pensar, de nuestra manera de ver la vida con nuestros propios prejuicios. Enseñar a leer se convierte en una actividad en la que **la duda ha de ser un principio fundamental** porque, si hacemos que nuestros estudiantes solo se acerquen a los textos con su forma de entender la vida, igual no comprenden al otro ni lo que este quiere decir.

Esta actividad de duda ha de entenderse como un cuestionamiento sistemático de lo que dice el texto partiendo de la premisa de que quien lo escribe igual no piensa como nosotros y, como insistimos, es probable que lo haga desde un posicionamiento diferente.

Hoy más que nunca, en este mundo globalizado, es un hecho recibir textos a través de la red y comunicarse con personas de diferentes partes del planeta. ¿Compartir la misma lengua o comunicarse a través de otras, como el inglés, con alguien hace que conozcamos sus intereses, sus motivaciones, sus circunstancias y sus valores?

Es común en un aula de cualquier nivel educativo, ante la propuesta de análisis de la oración «es un día precioso para ir a la playa» y tras especificar que realmente el día está lluvioso y hace mucho viento, que los estudiantes concluyan que el texto es irónico.

Esta conclusión pone de manifiesto el hecho de que, para los lectores, los días preciosos para ir a la playa son los soleados, en los que hace buen tiempo. La interpretación a priori podría ser correcta, pero como maestros deberemos hacerles reflexionar que igual a la persona que ha escrito el texto le gustan los días lluviosos para ir a la playa.

Leer, en definitiva, **se convierte en una actividad en la que ponerse en el lugar del otro, del escritor**, es fundamental.

Además, hay que hacer notar que cada comunidad concreta tiene sus propias formas de decir. Asimismo, la aparente sencillez de los textos no literarios frente, por ejemplo, a la sofisticación de los literarios al tener una mera finalidad informativa o transmisora de los conocimientos con veracidad no es tal. Más bien al contrario, en general, los textos no son tan impersonales ni objetivos como parecen. Siempre hay muestras de las opciones por las que se decanta el autor, de su ideología al fin y al cabo (Cassany, 2006).

El uso del lenguaje siempre lleva parejo una toma de postura frente a la realidad, una forma de percibirla y de actuar en ella, de tal manera que el autor de todo discurso deja huellas en él. Es ante esta circunstancia cuando se antoja imprescindible desarrollar el pensamiento crítico. Este pensamiento se caracteriza por revisar, evaluar y descubrir qué es lo que se nos quiere decir o comunicar, además de generar ideas (Serrano de Moreno, 2012).

Un enfoque transversal de la enseñanza de la lectura

Expuestos los diferentes enfoques de la lectura, hay que hacer ahora hincapié en que **enseñar a leer es una tarea que no solo debe realizarse desde el área de Lengua**. Si leemos para obtener información, para aprender, como entretenimiento y para desarrollar el juicio crítico, ¿por qué no realizar actividades en otras áreas que estén al servicio de estos fines que tiene la lectura? ¿Es acaso enseñar, por ejemplo, de forma explícita las diferentes estructuras de los textos narrativos o descriptivos la mejor manera de que los alumnos los comprendan? ¿No hay en otras áreas textos de esos tipos a partir de los cuales se pueden trabajar las destrezas de la comprensión lectora?

La lectura es una herramienta al servicio del conocimiento y enseñar a leer no ha de concebirse de forma aislada, en una sola asignatura, la de Lengua, sino que también se puede hacer en otras áreas. Muchas investigaciones muestran incluso que en alumnos de primaria es más eficaz usar la lengua en contextos reales. Como dice Tolchinsky (2008, p. 47):

No se trata de restar importancia al aprendizaje de las formas lingüísticas, en este caso las características específicas de los textos [...], sino de buscar cuál es la manera más adecuada de lograr su aprendizaje. A estas edades la aproximación más adecuada parece ser el uso de material auténtico. Tenemos que tener en cuenta el carácter evolutivo del conocimiento lingüístico, las condiciones de aprendizaje de las formas y que las funciones lingüísticas varían con la edad de los sujetos. Para niños de ocho o nueve años, la enseñanza explícita de formas lingüísticas que caracterizan cada tipo de texto puede no ser la más adecuada y por ello no facilitar el aprendizaje.

Hay que diferenciar claramente entre leer para aprender y aprender a leer textos. Tanto los procesos de comprensión de los contenidos como los distintos tipos de textos (narrativos, expositivos, descriptivos, argumentativos) están presentes en todas las áreas del currículo.

De ahí que cuanto mayor conocimiento haya por parte de los profesores de las distintas áreas de los procesos involucrados en la lectura y de las actividades que se pueden llevar a cabo, mayor posibilidad de desarrollar la competencia en comprensión lectora tendrán sus alumnos. Los profesores de otras disciplinas tienen que entender la lectura como una responsabilidad didáctica en su quehacer docente.

Siguiendo a Tolchinsky (2008), un **enfoque transversal de la enseñanza de la lectura** tendría las siguientes **ventajas**:

- a. Facilita el **acceso a los contenidos de las distintas áreas**. Así, en la medida que lean y comprendan los distintos materiales que consultan, con más facilidad accederán a los contenidos de las áreas de conocimiento.
- b. Posibilita que las **dificultades de lectura** no interfieran en el momento de la evaluación del rendimiento de otras áreas.
- c. Provee de sentido a la **reflexión explícita** sobre las características lingüísticas de los textos. En el contexto de las otras áreas, la reflexión sobre las características de los textos es un medio para realizar una determinada tarea con un contenido y propósitos definidos.
- d. El trabajo en las áreas no lingüísticas preserva el contenido específico de las distintas áreas de conocimiento. Se adquiere **vocabulario especializado**, organizaciones textuales específicas y maneras de leer adecuadas a las distintas disciplinas.

Las orientaciones que, a continuación, se presentan se pueden llevar a cabo en cualquier área aunque tanto profesores como alumnos estén acostumbrados a vincularlas con el área de Lengua. Moreno (2003) señala algunas como:

- Favorecer la presencia de la comunicación verbal en los procesos de enseñanza-aprendizaje.
- Emplear continuamente materiales escritos como fuente de información y de consulta.
- Elaborar resúmenes, esquemas, etcétera.
- Usar textos de diversa tipología.
- Ser riguroso en la construcción de las definiciones, argumentaciones, etcétera.
- Reflexionar sobre términos técnicos específicos de cada área: etimología, sentido, usos.
- Ampliar el léxico culto y especializado.
- Ser riguroso en la observación de las normas ortográficas y evaluar negativamente los usos ortográficos erróneos.
- Emplear continuamente el diccionario de la lengua y diccionarios especializados.

Algunas actividades concretas serían:

- Activar conocimientos previos.
- Debatir los textos en clase, previa lectura.
- Escribir lo que se sabe de lo que se acaba de leer.
- Realizar preguntas específicas sobre cuestiones que aparecen en el texto y que requieran no simplemente la búsqueda de información, sino la realización de inferencias.
- Especificar los objetivos que se persiguen en la lectura de los textos ofrecidos a los alumnos.
- Definir palabras desconocidas con base a lo que aparece en el texto.

Ante el texto que aparece a continuación sobre la lectura, valdría la idea de que los motivos por los que leemos nos muestran lo que somos. En *Una historia de la lectura*, Alberto Manguel dice (2005, pp. 535-536):

Leemos para averiguar el final, por consideración a la historia. Leemos no para alcanzar la última página, sino por amor a la lectura misma. Leemos minuciosamente, como rastreadores, sin prestar atención a lo que nos rodea; leemos distraídamente, saltándonos páginas. Leemos con desprecio, con admiración, con negligencia, con furia, con pasión, con envidia, con anhelo. Leemos con ráfagas repentinas de placer, sin saber qué las ha provocado. [...] leemos en la ignorancia. Leemos en largos y lentos movimientos, como flotando en el espacio, ingravidos. Leemos llenos de prejuicios, con malicia. Leemos generosamente, llenando vacíos, corrigiendo errores.

Leemos para ser y sentir que estamos siendo, leemos siempre libres, pues nadie —si queremos— piensa por nosotros y, por último, leemos solos y con los demás. Independientemente de los motivos por los que se lee, la lectura de textos ha de generar conocimiento, no solo información.

Enseñar a leer, como se ha insistido a lo largo de este documento, consiste en enseñar a preguntar, en hacer que el lector pregunte al texto, al escritor y que también se interroge a sí mismo. Como maestros debemos favorecer ese tiempo de la pregunta, enseñarles a preguntar a los textos para que perciban lo que hay detrás de ellos. Enseñarles a preguntar, a leer para encontrar respuestas que siempre tendrán que sopesar, valorar y volver a cuestionar.

- ALONSO TAPIA, J.: «Claves para la enseñanza de la comprensión lectora», *Revista de Educación. Sociedad Lectora y Educación*, MECED, Madrid, 2005, pp. 63-94.
- CASSANY, D.: *Tras las líneas. Sobre la lectura contemporánea*, Anagrama, Barcelona, 2006.
- CASSANY, D. y CASTELLÀ, J.: «Aproximación a la literacidad crítica», *Perspectiva* [en línea], 28 (2), Florianópolis, 2010, pp. 353-374, <http://educa.fcc.org.br/pdf/rp/v28n02/v28n02a04.pdf>.
- CASSANY, D., LUNA, M. y SANZ G.: *Enseñar lengua*, Graó, Barcelona, 1994.
- GARCÍA MADRUGA, J. A.: *Lectura y conocimiento*, Paidós, Barcelona, 2006.
- MANGUEL, A.: *Una historia de la lectura*, Lumen, Barcelona, 2005.
- MARTÍN, A. y NÚÑEZ CORTÉS, J. A.: *La enseñanza de la lectura en Europa: contextos, políticas y prácticas*, IFIIE-MEC, Madrid, 2011.
- MARTÍN VEGAS, R. A.: *Manual de didáctica de la lengua y la literatura*, Síntesis, Madrid, 2010.
- MORENO, V.: *Leer para comprender* [en línea], Gobierno de Navarra, Navarra, 2003, http://dpto.educacion.navarra.es/bibliotecasescolares/blitz_files/Blitz%204%20amll.pdf.
- PARODI, G.: *Comprensión de textos escritos*, Eudeba, Buenos Aires, 2005.
—: *Saber leer*, Aguilar, Madrid, 2010.
- PÉREZ ESTEVE, P. y ZAYAS, F.: *Competencia en comunicación lingüística*, Alianza, Madrid, 2007.
- PRADO, J.: *Didáctica de la lengua y la literatura para educar en el siglo XXI*, La Muralla, Madrid, 2004.
- SÁNCHEZ MIGUEL, E. (coord.): *La lectura en el aula. Qué se hace, qué se puede hacer, qué se debe hacer*, Graó, Barcelona, 2010.
- SERRANO DE MORENO, M. S.: «Consideraciones para una pedagogía de la lectura crítica en la universidad», *Legenda* [en línea], 16 (14), 2012, pp. 90-114, <http://revistas.saber.ula.ve/index.php/legenda/article/view/3921/3785>.
- TOLCHINSKY, L.: «Usar la lengua en la escuela», *Revista Iberoamericana de Educación*, monográfico *Perspectivas en torno a la lectura*, 46, 2008, pp. 37-54.