

## LA INVESTIGACION SOBRE LA COMPRESION DE LA LECTURA Y SUS IMPLICACIONES PEDAGOGICAS \*

**Yajaira Palencia de Villalobos**

Universidad Pedagógica Experimental Libertador

Instituto Pedagógico de Caracas

### RESUMEN

La comprensión de la lectura y en especial los factores que inciden en un buen desempeño en la misma, son aspectos relevantes dentro del proceso instruccional general. Sin embargo, la incipiente formación docente sobre el particular no provee de sólidas bases para enfrentar los problemas en torno a la comprensión, que se suscitan en las aulas. Por otra parte, el deseo de superación personal debe batallar con la casi imposibilidad de un acceso directo a información actualizada, bien por lo costosa o bien por lo especializada. En vista de ello, parece necesario y oportuno presentar al docente de Educación Básica una aproximación accesible a investigaciones relacionadas con la comprensión, que corroboran la efectividad de sus hallazgos mediante recomendaciones pedagógicas específicas.

\* Trabajo presentado en el XII Encuentro Nacional de Docentes e Investigadores de la Lingüística, realizado en el Instituto Pedagógico de Maracay, del 17 al 21 de Febrero de 1992.

De acuerdo con lo previsto en el tópico «lectura», dentro de la programación instruccional para la segunda etapa de Educación Básica, un alumno al final del sexto grado debe haber desarrollado habilidades en el desempeño de la lectura y hábitos de lectura, como para poder esperar que lea con comodidad, en forma fluida, con buena comprensión y pocos errores.

La intención de esta exposición es presentar: (a) una síntesis de la propuesta en torno a la lectura que plantean los programas oficiales de cuarto, quinto y sexto grados de Educación Básica. Ello como evidencia de lo que exige o prevé el sistema educativo para el desarrollo de hábitos y habilidades en la lectura a través de dichos grados. Y (b) aportes de investigaciones sobre el alcance de la comprensión en función de características particulares del individuo que lee, del texto o textos a los que se le aproxima y del proceso instruccional que debiera asistirlo.

De esta manera se replantea cuánto se espera de la conducción del proceso de enseñanza en relación con la lectura, de acuerdo a lo estipulado en los programas, y, en consecuencia, se ofrece alguna sustentación que amplíe las posibilidades de actuación del docente de la segunda etapa de Educación Básica.

Con ello se asume que si no hay buena fundamentación para abordar el desarrollo de la comprensión o deseo de buscarla, la propuesta del programa instruccional no se desarrolla exitosamente y los logros de los alumnos tienden a ser mediocres.

## EL PROGRAMA INSTRUCCIONAL Y EL DESARROLLO DE LA COMPRENSIÓN

El panorama de asistencia sistemática para el desarrollo de habilidades y hábitos en la lectura, durante el nivel mencionado de escolaridad, involucra, en orden reiterativo y de dificultad creciente:

1. Optimización de la lectura oral y silenciosa, lo cual demanda:
  - (a) Hincapié en el incremento de la velocidad. Atención al manejo del vocabulario. La no labialización al leer.
  - (b) Hincapié en la entonación adecuada (realización de pausas y

ritmo). Y para ambos tipos de ejecución de la lectura, la atención al logro de la comprensión.

2. Desarrollo de habilidades para la comprensión. Se aspira a que el alumno:
  - (a) Detecte ideas principales y secundarias.
  - (b) Reconozca recursos presentes en el texto, como la comparación y la humanización.
  - (c) Anticipe el contenido de un texto al ser enfrentado solamente al título.
  - (d) Infiera, a partir de una situación, cuáles serán las consecuencias.
  - (e) Resuma, concluya, a partir de lo leído.
  - (f) Observe la organización coherente de las ideas expresadas en un texto.
  - (g) Identifique las relaciones que se establecen entre las ideas del texto: implícitas, cuando no hay elementos en el propio texto para establecer la relación; explícitas, a través de elementos relacionantes o significativos (sinónimos, pronombres, etc.) y elementos gramaticales (persona, número, tiempo, modo, etc.)
  - (h) Lea con actitud crítica, según el grado, textos literarios e informativos.
  - (i) Lea textos de diferente estructura: narraciones, descripciones, diálogos y cartas; cabe agregar: textos expositivos, argumentativos y documentales.
3. Desarrollo de los hábitos de lectura. Está previsto que el alumno:
  - (a) Lea obras literarias en prosa y verso.
  - (b) Lea material informativo.
  - (c) Disponga de tiempo en la clase para leer lo que él decida.
4. Incorporación de conocimientos formales colaterales a partir de las acciones anteriores: leer para comprender (desarrollo de habilidades en la lectura) leer para ampliar el panorama como lector (desarrollo de hábitos). Se prevé que el alumno:
  - (a) Aproveche la lectura de algunos párrafos para detectar cuál es el uso de los signos de puntuación.

- (b) Logre detectar los datos bibliográficos del material leído. (Ministerio de Educación. (s/f), **Programas de Lengua para la Segunda Etapa de Educación Básica**).

## LA INSTRUCCION Y EL DESARROLLO DE LA COMPRESION

La investigación sobre comprensión de la lectura orienta el quehacer docente a partir de supuestos como: (1) considerar que la destreza en lecturas es el resultado de la compleja interacción entre diferentes procesos: cognoscitivos, lingüísticos y perceptivos; (2) considerar que la lectura es un proceso interactivo entre lector y mensaje. El lector construye el significado con la información que procesa simultáneamente. Esta información proviene de varios niveles relacionados con la competencia lingüística y con el conocimiento del mundo o conocimiento en general. De ello se infiere, que la posibilidad de acceder al material escrito depende de la capacidad para procesar el material; y (3) considerar que la lectura es estratégica. El lector eficiente se desenvuelve con intención bien definida: alcanzar la comprensión. Este comportamiento es el resultado de haber sido entrenado en el uso de estrategias cognoscitivas. (Hall, 1991; Morles, 1991b).

De manera que, a partir de las consideraciones anteriores podemos profundizar un poco más en la relación comunicativa que se debe dar entre lector y texto.

## EL LECTOR Y SUS POSIBILIDADES DE COMPRENDER

Con respecto al lector, se estipula que su instrucción en lectura no puede desvincularse de:

1. El conocimiento previo que maneja el individuo.
2. Su posible visión o perspectiva para interpretar hechos o eventos, como consecuencia de una base cultural diferente. Por ejemplo, religiosa.
3. La necesidad de darle a conocer cuál es el propósito que impulsa la lectura.

4. La habilidad o nivel de desempeño real del alumno, en lectura.
5. El estilo de procesamiento del material escrito al cual reacciona favorablemente. Por ejemplo, la ejecución de tareas según los principios del modelo interactivo (Antonini y Pino, 1991).
6. La conciencia despertada en el educando sobre sus propias potencialidades. En este caso, el uso consciente de estrategias que puede utilizar para enfrentarse al material escrito.

## LAS ESTRATEGIAS Y LA COMPRESION

Con respecto a la instrucción propiamente dicha, parece particularmente interesante destacar que la ejercitación del uso de estrategias cognoscitivas, a través de la ejecución de actividades pedagógicas específicas, aclara, en parte, esa relación entre cómo se enfrenta el proceso instruccional y el logro de un desempeño inteligente de los alumnos en la lectura. Por ello, lo importante, en esta oportunidad, no es sugerir una lista de actividades para desarrollar la comprensión, sino justificar su pertinencia en cuanto vías para poner a funcionar las posibilidades intelectuales de los alumnos. En atención a esto, se presentan algunas estrategias cognoscitivas que inciden en la comprensión y algunas estrategias pedagógicas que permiten su desarrollo.

### Estrategias Cognoscitivas y Estrategias Pedagógicas

Morles (1991b), reseña tres tipos generales de estrategias cognoscitivas:

1. Estrategias cognoscitivas para procesar información
  - (a) Organización: el lector debe ser preparado para organizar la información en un orden distinto (cronológico, espacial, jerárquico, inductivo, deductivo, causa - efecto), si esa vía le permite acceder al significado expresado.

Actividades que activan la necesidad de organizar:

Enfoques generales se trata de las tareas dirigidas a ordenar y reordenar eventos, ideas, detalles, conceptos, etc., tomando como punto de partida: tiem-

po, espacio, jerarquía, número, orden alfabético, edad, grado de generalización de las ideas, etc.

- (b) **Elaboración:** el lector, al enfrentarse a los contenidos, genera información que le permite construir el significado.

Actividades que invitan al lector a elaborar o generar a partir de lo que lee:

- Comentar el contenido de la lectura.
- Pensar en ejemplos relacionados con lo que lee.
- Visualizar en imágenes el significado de lo escrito.
- Evocar ideas o experiencias almacenadas en la memoria.
- Formular preguntas, suposiciones y predicciones.
- Generar inferencias y conclusiones.
- Pensar en implicaciones teóricas o prácticas.

- (c) **Focalización:** el lector tiene que precisar el significado esencial en atención al propósito de la lectura.

Actividades que inducen a la búsqueda del significado esencial:

- Ubicar o reconstruir la idea central, asunto o tema del texto.
- Ubicar o reconstruir las ideas principales y secundarias.
- Determinar el propósito del autor.
- Buscar información específica para responder ciertas preguntas, suposiciones, etc.

- (d) **Integración:** el lector debe unificar en un todo coherente las partes de la información que va obteniendo.

Actividades que inducen a unificar:

- Agrupar en una sola interpretación las interpretaciones parciales que se realizan mientras se lee.
- Incorporar la nueva información al conocimiento que se tiene sobre el particular.

- (e) **Verificación:** el lector constata la coherencia de sus interpretaciones parciales a medida que lee con sus esquemas de conocimiento, con su lógica intuitiva y con opiniones autorizadas.

Actividades que inducen a verificar la certeza de lo comprendido:

Proponer la verificación de la coherencia global de un texto, haciendo observar la relación entre las ideas parciales y el producto final.

Elaborar un resumen y luego comparar los resultados con lo planteado en el texto original, o con los conocimientos de los estudiantes.

## 2. Estrategias Cognoscitivas para Resolver Problemas al Procesar la Información

El lector debe ser entrenado para usar estrategias adecuadas cuando no pueda acceder a la información de un texto. En este caso las actividades sugeribles están incluidas en las presentadas: releer, parafrasear, evocar, suponer, etc.; establecer el significado de vocabulario desconocido, precisar ideas fundamentales, identificar antecedentes, etc.

## 3. Estrategias Cognoscitivas para Autogestionar el Proceso de Comprensión en la Lectura

El lector debe hacer uso consciente de estrategias mentales, como las descritas, pues ello involucra su autogestión en la planificación, ejecución y evaluación de la lectura que realiza.

## EL TEXTO Y LA COMPRENSION

En relación con el contenido del texto y la comprensión, se ha establecido que existen tres niveles en el texto que inciden en la comprensión: el esquema o plan general del mismo, las ideas principales y las ideas secundarias. La relación entre detectar las ideas esenciales y recuerdo favorece la comprensión. La organización del texto, en cuanto a la presentación explícita de las ideas, permite procesar con más rapidez la

lectura (Meyer, Brant y Bluth, 1980, citados por Poggioli, 1991).

Se ha evidenciado, igualmente, que existe relación entre contenido, área del conocimiento de un texto, estructura organizativa del contenido, extensión y el alcance de la comprensión. No hay duda de que la familiaridad con el tema ayuda a los lectores a procesar adecuadamente la información.

La recomendación pedagógica es seleccionar materiales donde pueda determinarse claramente, a través de marcas superficiales de los textos, el tipo de estructura organizativa en que se presenta la información. Ilustrar la disposición estructural del contenido con la representación gráfica correspondiente al tipo de texto. Dependiendo del tipo de texto, se puede aprovechar para instruir al estudiante en cómo determinar las ideas principales. Al respecto, no se recomienda como paso siguiente a la lectura, la indicación de buscar ideas principales.

Específicamente se recomienda para los primeros niveles, el uso de textos narrativos:

Seleccionar narraciones donde las secuencias de los eventos, el ambiente, los personajes, etc. estén claramente presentados.

Seleccionar narraciones en atención a la edad e intereses de los niños, para que puedan inferir sin mayor dificultad las relaciones implícitas en la narración. Utilizar las preguntas consabidas: ¿quién? ¿dónde? ¿cuándo? ¿cómo? ¿por qué?, etc., para dirigir la atención hacia la información ofrecida.

Estas mismas narraciones pueden ser aprovechadas para proponer actividades que involucren una demostración más amplia de comprensión: completar parte de la información que se ha eliminado; pedir a los alumnos que construyan sus propios cuentos (Amat, 1991, Trabasso, 1992).

El texto informativo es una realidad presente desde los primeros grados de la escolaridad y, particularmente, se considera que debe ayudarse al educando a enfrentarlo. Al parecer resulta efectivo habituar a los alumnos a emprender estas lecturas, para las distintas áreas, con un patrón sencillo de preguntas anexas: ¿Cuál es el título? entonces, ¿De qué se hablará? ¿Qué se dice o Cuántas cosas se dicen?

En suma, el proceso instruccional dirigido al desarrollo de la comprensión debe apoyarse en el uso de recursos y materiales, a propósito de los textos seleccionados. Entre los recursos, Poggioli (1991), reseña: (a) el uso de las preguntas anexas a los textos, pues ocasionan que los sujetos aprendan más cantidad de información; (b) la especificación de los objetivos de instrucción, pues a partir de ellos se guía la atención de los lectores hacia la información relevante del texto; (c) el empleo de organizadores previos o materiales con los cuales se introduce el tema de la lectura, para que los alumnos hagan las anticipaciones, relaciones, a partir de su conocimiento previo y se preparen para asimilar la nueva información; y (d) el uso de las ilustraciones, porque ellas constituyen un apoyo al conocimiento previo del sujeto y a sus posibilidades de desempeño en la lectura.

## CONCLUSION

La efectividad del enfrentamiento al texto depende de los conocimientos previos del lector, edad, habilidades en la lectura, más de poder enfrentar la variedad, complejidad y extensión de los textos y las tareas relacionadas con los mismos. Para que ello se dé es necesaria, en muy buena parte, la actuación docente que se nutre en las nuevas evidencias pedagógicas y reorienta procesos, tomando en cuenta las circunstancias particulares de los alumnos (edad, sexo, contexto sociocultural, intereses particulares y de grupo) y las exigencias del programa instruccional. De manera que el ejercicio docente no se puede acomodar a un patrón fijo de métodos, técnicas y actividades, sino en una buena fundamentación teórica y búsqueda constante del proceso, que, acoplado a cada entorno escolar, y en especial a cada grupo de clase, asegure el desarrollo de la comprensión de los alumnos.

## REFERENCIAS

Allende y Condemarin (1986). *La lectura Teórica, Evaluación y Desarrollo*. Chile: Andres Bello.

- Alliende y Condemarin (1988): **Comprensión de la lectura 1. Fichas para el desarrollo de la comprensión de la lectura destinadas a alumnos de 7 a 9 años.** Chile: Andrés Bello.
- Alliende y Condemarin (1989). **Comprensión de la lectura 2. Fichas para el desarrollo de la comprensión de la lectura destinadas a alumnos de 10 a 12 años.** Chile: Andrés Bello.
- Amat de B., M. (1991). La Estructura del Texto. En **Comprensión de la Lectura y Acción Docente.** Fundación Germán Sánchez Ruipérez, pp. 163 - 183.
- Antonini, M. y Pino, J. (1991). Modelos de Proceso de Lectura: Descripción, Evaluación e Implicaciones Pedagógicas. En **Comprensión de la lectura y Acción Docente.** Fundación Germán Sánchez Ruipérez. pp. 139 - 159.
- Asociación Internacional de Lectura [IRA]. (1990). Nuevas perspectivas en la Enseñanza de la Lectura. **Lectura y Vida.** pp. 34-36. Dubois, M. (1984). Algunas interrogantes sobre comprensión de la Lectura, **Lectura y Vida.** Vol. 4, pp. 14 - 19.
- Hall S., W. (1991). La Comprensión de la Lectura. En **Comprensión de la Lectura y Acción Docente.** Fundación Germán Sánchez Ruipérez. pp. 25 -40.
- Ministerio de Educación (s/f): **Programas de Lengua para la Segunda Etapa de Educación Básica.** Caracas: Autor.
- Morles, A. (1991a). La Complejidad de los Materiales Escritos y la Acción Docente. En **Comprensión de la Lectura y Acción Docente.** Fundación Germán Sánchez Ruipérez. pp. 346 - 362.
- Morles, A. (1991b). El Desarrollo de las Habilidades para Comprender la Lectura y la Acción Docente. En **Comprensión de la Lectura y Acción Docente.** Fundación Germán Sánchez Ruipérez. pp. 259 - 274.
- Palencia de V., Y. (1990). **La Evaluación de la Comprensión en la Lectura: Una Práctica Necesaria en el Proceso de Instrucción.** Ponencia. VI Seminario Nacional de Investigación Educativa.

Poggioli, L. (1991). Investigación en la Lectura: Antecedentes y Tendencias Actuales. En **Comprensión de la Lectura y Acción Docente.** Fundación Germán Sánchez Ruipérez. pp. 365 - 392.

Stein, L y Trabasso, T. (1982). What's in a Story: An Approach to Comprehension and Instruction. En R. Glaser (Ed.), **Advances in Instructional Psychology**, Vol. 2. Hillsdale, N. J.: LEA., pp. 213 - 267.

Van Dijk, T. (1985). **Estructuras y Funciones del Discurso.** México: Siglo XXI.

**AUTORA**

**Yajaira Palencia de Villalobos**

Maestra Normalista.

Profesora de Educación Media en las áreas de Lengua y Latín.

Magister en Lingüística.

Dicta Cursos de: Lengua Española, Gramática (I y II), Lingüística Aplicada a la Enseñanza de la Lengua y la Literatura.

Profesor Asociado, Coordinadora del Subprograma de Lengua.

Integrante del Comité Nacional para la Investigación del Desempeño en la Lectura.

Miembro de la Comisión Universitaria para el diseño del subprograma de Especialización en Lectura y Escritura.

Ha publicado: Vigencia del Pensamiento Gramatical de Andrés Bello: La Proposición.