ISL

INVESTIGACIONES SOBRE LECTURA

Ballesteros, Lucía

Calero, Andrés

López, Raquel

Jiménez, Elena

Ribeiro, Iolanda

Santos, Sandra

Viana, Fernanda Leopoldina

Villanueva, Juan de Dios

Nº 1

Enero 2014

ÍNDICE

Investigaciones Sobre Lectura

DIRECTORA COMITÉ CIENTÍFICO

Natalia Martínez León, UMA, España

COMITÉ CIENTÍFICO

Raquel López Ruano, UHU, España

Raquel Benítez Burraco, US, España

Roberto Cuadros, US, España

Ester Trigo, UCA, España

Alexis Martorell, ULPGC, España

Belén Ramos, UCO, España

Manuel Cabello Pino, UHU, España

Enrique Gutiérrez, PalackýUniversity, Olomouc República Checa

Moisés Selfa, ULL, España

Narciso Contreras, UJ España

Rubén Cristóbal, Liceo José Martí (Varsovia), Polonia

Victoria Rodrigo, Georgia StateUniversity Atlanta, EE UU

Salvador Almadana López, IC Praga, República Checa

Mercedes Garcés Pérez, Universidad Marta Abreu, Cuba.

Eduardo Encabo Fernández, UM, España

Jorge Verdugo, Universidad de Nariño, Colombia

Carme Rodríguez, Universidad de Liverpool, UK

Santiago Fabregat Barrios, UJA, España

M. ª de los Santos Moreno Ruiz, UJA, España

Eufrasio Pérez Navío, UJA, España

José Belmonte Serrano, UM, España

María Isabel de Vicente-Yagüe Jara, UM, España

Antonio Albertus Morales, UM, España

Fernando Azevedo, Universidade do Minho, Portugal

Carmen Mandara, "De Amicis – Da Vinci", Caserta, Italia

Margarita Campillo Díaz, UM, España

M. del Mar Palenzuela Pérez, UAL, España

Eduardo Iáñez Pareja, UGR, España

Manuel Morales Cuesta

Soraya Caballero Ramírez, ULGC, España

SECCIONES

Competencia lectora

Directora: Raquel Benítez Burraco, US, España

Competencia Lectora en Español como Lengua Extranjera

Director: Narciso Contreras

Coordinadora: Natalia Martínez León

Competencia lectora en lenguas románicas.

Director: Moisés Selfa

Fomento de la lectura

Director: Rubén Cristóbal

Coordinadora: Soraya Caballero Ramírez, ULGC, España

Literatura Infantil y Juvenil

Director: Jorge Verdugo

EDITA: Asociación Española de Comprensión Lectora

ISSN 2340-8685

Nº DEPÓSITO LEGAL: MA 1949-2013

AECL (2012) CIF G93213460

Apdo. 5050 Málaga, España

http://www.comprensionlectora.es/

Investigaciones Sobre Lectura es una revista de investigación científica, de ámbito internacional, especializada en comprensión y competencia lectoras y en aquellos ámbitos relacionados con las mismas. Se edita semestralmente, en enero y julio de cada año. Los trabajos aquí publicados han seguido un proceso de revisión de "doble ciego".

Los plazos para envío de originales están abiertos de forma permanente.

Envío de originales/submission of papers:

juandedios@comprensionlectora.es

isl@compresnionlectora.es

Para consultar las Normas de publicación pulse aquí.

Investigaciones Sobre Lectura. Justificación

La revista **Investigaciones Sobre Lectura** es una publicación española de carácter internacional que se ha planteado la lectura, y todo el espectro que gira en torno a ella, como base fundamental de la realidad social comunicativa.

Investigaciones Sobre Lectura ha sido diseñada para abordar la competencia lectora, las investigaciones y sus resultados en torno a esta materia, las producciones literarias y científicas que aborden esta temática o que tiendan a mejorarla, medirla o evaluarla, las experiencias que sobre ella se desarrollen en los diversos ámbitos que la tratan, además del hábito lector desde las distintas perspectivas profesionales como la docente, pedagógica, psicológica, didáctica, mediática, etc., sin olvidar la importancia del mundo de la biblioteca y documentación en la lectura.

Parece evidente que uno de los problemas que más preocupación está despertando dentro del mundo educativo en los últimos años es el bajo nivel en Competencia Lectora de la ciudadanía española, tanto en niños y jóvenes como en adultos. Esta revista nace para ser un elemento concreto de estudio, reflexión y divulgación que ayude a mejorar esta competencia en los jóvenes y adultos. En ella queremos involucrar a todos aquellos que tienen algo que decir en este campo, tanto desde su perspectiva científica como desde la práctica diaria en el aula. Somos conscientes de que la tarea es compleja, y que las diversas, las múltiples casuísticas que se dan en el ser humano como ser comunicativo hacen que esta labor sea ingenteen su desarrollo, pero también apasionante. Se trata de una tarea que siempre quedará inacabada, puesto que todo aquello que está relacionado con la lengua y la enseñanza es una construcción permanente, pero también es cierto que la solidez de esta construcción en el futuro depende de las actuaciones pasadas y presentes, pues aquí la base es fundamental, y no se puede cambiar de la noche a la mañana, precisa lustros, generaciones para asentar los cambios. Por eso, cuando los estudios sobre los niveles de comprensión lectora salen publicados en un momento determinado han de considerar que los efectos que recogen no pertenecen a aquel momento en el que fueron generados los resultados, sino que reflejan situaciones de muchos años atrás. Teniendo esto en consideración, planteamos una publicación que recoja esta evolución, las actuaciones sobre esta competencia, las reflexiones y los resultados, con miras alejadas del presente, de tal forma que lo que ahora se hace tendrá sus réditos dentro de décadas, probablemente.

No hay vacuna contra la incompetencia lectora, el tratamiento es diario, y sus resultados se transfieren también cuando los lectores se convierten en modelos. Hay más aspectos a considerar, como las costumbres sociales, influidas incluso por el clima, que favorece actividades diferentes a la lectura en horarios que en otros países, por la noche anticipada en comparación a la nuestra, recluyen y animan a tomar el libro entre las manos. Pero si abrimos el abanico a la comprensión lectora, y deseamos hacerlo así, no solo en España, también en los países hispanohablantes, las casuísticas se disparan, pues aquí los factores que influyen en los hábitos lectores son enormes, desde los analfabetismos, la convivencia de diversas lenguas en los mismos territorios y el analfabetismo en todas, siendo tal vez el español la lengua de la alfabetización, pero no la de uso; las influencias de las diversas culturas cuando se aborda la lectura; los intereses más perentorios de las poblaciones, en los que a veces la supervivencia está por encima de libros y escuelas; la escasez de libros…, y un enorme listado de casuísticas, casi todas ellas ligadas a la pobreza y a costumbres ancestrales.

Queremos recoger los esfuerzos y avances que se están produciendo también en estos otros territorios hispanohablantes, desde el Norte hasta el Surde América, desde el Centro de África hasta esos espacios europeos en los que el español está convirtiéndose en una segunda lengua de aprendizaje y uso. Por eso, nuestros colaboradores son profesionales que trabajan en todos estos lugares, porque queremos recoger la realidad, la pluralidad e intuir los caminos que esta materia de estudio ha de seguir en el futuro.

Pero por otro lado, conocemos las exigencias actuales de quienes marcan los pasos a seguir en materia de investigación, por lo que pretendemos que esta revista alcance cuanto antes los índices de impacto más señeros, porque deseamos ser leídos, porque entendemos que los resultados de la investigación han de ser convertidos en conocimiento generalizable, y las revistas de investigación cumplen con esa función.

Así pues, entendemos que queda evidente y clara nuestra hoja de ruta en el futuro, teniendo siempre en cuenta que sobre todo deseamos que esta revista sea útil a todos aquellos interesados desde distintas perspectivas al campo de la comprensión lectora. Quedan abiertas sus páginas a todos aquellos que deseen comunicar sus experiencias o sus pensamientos e ideas. Nuestras normas de publicación están ahí, al alcance de un clic, y nuestra voluntad es llegar a cuantos más mejor de forma recíproca, pues el fin es aportar nuestro grano de arena en esta inmensa tarea que es la de mejorar la competencia lectora, porque entendemos que con ello ayudaremos a mejorar la comunicación y la educación en las múltiples sociedades que componen cualquier comunidad internacional de habla.

Elena Jiménez y Juan de Dios Villanueva

Los desafíos de enseñar a comprender

Fernanda Leopoldina Viana

Instituto de Educação - Universidade do Minho (CIEC)

Iolanda Ribeiro

Escola de Psicologia- Universidade do Minho (CIPsi)

Sandra Santos

CIpsi – Universidade do Minho

Recibido:

Octubre 2013

Publicado:

Enero 2014

ISSN: 2340-8685

Nº DEPÓSITO LEGAL: MA 1949-2013

Pág 9 a la 32

Palabras clave

comprensión lectora, enseñanza explícita, metacomprensión, programas de intervención.

Keywords

reading-comprehension, explicit teaching, metacomprehension, intervention programs.

Resumen

En este artículo se presentan las ideas claves de dos programas desarrollados para estudiantes del 3er al 6º año de escolaridad y ejemplos de secuencias didácticas para mejorar los niveles de comprensión de lectura. Basados en los modelos teóricos de comprensión de lectura y en un enfoque vygotskiano del aprendizaje, a través de la creación de seis personajes —Vicente Inteligente, Marcial Literal, Pascual Inferencial, Concepción Reorganización, Francisca Crítica y Gustavo Significado— que hacen referencia a seis procesos implicados en la comprensión lectora, estos programas muestran cómo se puede motivar para la lectura al mismo tiempo que se promueve el desarrollo de estrategias de lectura, de habilidades de comprensión lectora y de la metacomprensión.

Summary

This article presents the key-ideas of two programs that were designed for students from the 3rd and 6th school grade, as well as examples of didactic sequences to help improve reading comprehension levels. Based on reading-comprehension theorical models with a vygotskian approach to learning, through the creation of six characters – Vincent Intelligent, Martial Literal, Pascual Inferential, Constance Reorganization, Francesca Critic and Gustaf Significance – referencing six of the processes involved in reading-comprehension, these programs show how to encourage reading and at the same time promote the development of reading strategies, of reading-comprehension and metacomprehension skills.

Introducción

Leer es, por definición, extraer y construir sentidos, movilizando diferentes competencias. De una forma simplificada, podemos hablar de dos grandes grupos de competencias: i) competencias básicas, al nivel del reconocimiento de letras y palabras (descodificación) y ii) competencias de orden superior, al nivel de la construcción de significado (dentro de la frase, entre secuencias de frases y en el texto como un todo). En los programas *Aprender a comprender hace sencillo el saber* y *Aprender a comprender. Del saber… al saber cómo hacer*, desarrollados para estudiantes del 3.er al 6.º año de escolaridad, cuyas directrices y prácticas se abordan en esta comunicación, centramos nuestra atención en el segundo tipo de competencias.

La formulación de preguntas sobre el texto leído es la estrategia más utilizada tanto en la enseñanza como en la evaluación de la comprensión lectora. Esta doble utilización conduce a algunos equívocos, uno de los cuales es considerar que las preguntas, por si solas, enseñan a comprender. El otro sería considerar que el acierto en la respuesta a una determinada pregunta es sinónimo de comprensión de lo que se ha leído.

La distinción clásica entre actividades de formación y actividades de evaluación reside principalmente en lo que ocurre tras la respuesta del alumno. Si la acción del profesor se limita a la corrección y clasificación de las respuestas, este procedimiento no es suficiente para promover el desarrollo de la comprensión lectora, ya que la actividad es esencialmente de evaluación y no asegura que el alumno mejore en términos de competencias (Giasson, 2000).

En estos programas, todas las actividades propuestas han sido concebidas desde una perspectiva formativa, requiriendo enfoques de naturaleza distinta, cuyo objetivo es ayudar a los alumnos a construir conocimiento y a explicitar la forma en que lo consiguen. Esta explicitación resulta especialmente útil en el contexto del aula, pues permite compartir y ampliar, mediante modelos, las estrategias metacognitivas usadas por cada alumno para la resolución de problemas.

Algunos de los formatos de actividad propuestos exigen competencias de escritura. Si bien es cierto que las dificultades específicas de escritura pueden comprometer la producción de respuestas y afectar negativamente al rendimiento, no es menos cierto que la buena comprensión del texto facilita la producción de respuestas organizadas y coherentes.

A lo largo del programa se presentan varias sugerencias que remiten a lo que llamamos diálogo recíproco. Esta expresión tiene un significado específico que es importante esclarecer. El modelo de estudio oral de un texto reproduce, con frecuencia, el modo escolar y tradicional de enfoque escrito, o sea, el profesor hace preguntas que los alumnos deben responder, uno por uno, valorándose la corrección de la respuesta.

El diálogo recíproco va más allá de este modelo de interacción pregunta-respuesta. Alude a un contexto de comunicación en el cual se estimula la interacción entre alumnos y de los alumnos con el profesor, permitiéndose no solo la producción de una respuesta, sino también la reflexión sobre el modo en que la misma se ha descubierto/construido y la explicitación de la argumentación que la sustenta. También la conversión de títulos en preguntas y la elaboración de preguntas explícitas sobre aspectos centrales focalizan la atención del lector y permiten una aproximación activa hacia la lectura.

Las actividades propuestas se sitúan en una zona de desarrollo próximo (ZDP – Vygotsky, 1978), lo cual quiere decir que los alumnos necesitan apoyo (de los profesores, de los padres o de otros técnicos) para superar los desafíos de las actividades. Son ellos quienes los hacen crecer.

Tratándose de programas cuyo objetivo es promover el desarrollo de la comprensión lectora y de la metacomprensión, se ha buscado el equilibrio entre las propuestas de trabajo dirigidas al producto y aquellas dirigidas al proceso. Se ha intentado, además, que estas fomentasen diálogos conducentes a la explicitación de los razonamientos y de las razones que llevan a los alumnos a responder de una determinada manera.

1. Lógica de los programas

Los programas aquí presentados traducen una puesta en práctica del modelo consensual de lectura (Giasson, 2000, 2005), de la teoría socio-histórica de Vygotsky (1978) y de las investigaciones en el dominio de la metacognición (Brown, 1980; Bronson, 2000; Gaté, Géninet, Giroul y La Garanderie, 2009).

De acuerdo con el modelo consensual de lectura, la lectura eficiente es el producto de, al menos, tres tipos de factores: i) derivados del texto; ii) derivados del contexto; c) derivados del lector (Giasson, 2000, 2005).

1.1. Factores derivados del texto

Las investigaciones han demostrado que los textos son un factor que influencia sustancialmente la comprensión de la lectura (Curto, Morillo y Teixidó, 1998; Giasson, 2005; Irwin, 1990). Dentro de los factores derivados del texto se incluyen variables como la estructura, el contenido, la sintaxis y el vocabulario.

La estructura del texto refleja la manera en que las ideas se relacionan entre sí y como se organizan con vistas a la transmisión de los mensajes. A su vez, la forma en que se estructura el texto resulta directamente de la intención del autor. En el ámbito de la estructura textual podremos considerar dos niveles: global y local (Lencastre, 2003).

El nivel global se refiere a las regularidades internas de cada tipo de texto, incluyendo las unidades principales de información y las conexiones semánticas. El nivel local se refiere a los pormenores estructurales, como la forma de conexión de las frases y las proposiciones. La organización del texto y el conocimiento que el lector posee sobre la estructura del mismo interfieren en la comprensión, pues permiten discriminar la información relevante de la accesoria, así como su posterior evocación.

Para que un texto sea comprendido es necesario que su contenido sea procesado adecuadamente e integrado en los conocimientos poseídos por el lector. Se considera como contenido la información incluida en el texto y las relaciones de cohesión. Integrar los contenidos y comprender los conceptos, los mensajes y las imágenes incluidos en un texto exige conocimientos y vivencias previos. A veces, antes de la lectura resulta imprescindible una aproximación a los conocimientos considerados indispensables para la comprensión del texto que se ha de leer. La anticipación de contenidos a partir del título o de ilustraciones

puede ser una estrategia para revisar y activar estos conocimientos o para conducir a los alumnos a su apropiación.

El hecho de que el vocabulario pueda ser uno de los primeros obstáculos para la extracción de sentido no debe hacer que los textos usados en la enseñanza de la lectura se expurguen de los vocablos o de las expresiones que previsiblemente sean desconocidos. La lectura es la vía más eficaz para la ampliación del vocabulario, por lo que el desarrollo del léxico no se promoverá mediante la retirada o simplificación de vocablos considerados más difíciles o en desuso.

Cuando se pretende enseñar a comprender, hay que prestar una atención especial al análisis del vocabulario, anticipando qué vocablos pueden resultar desconocidos. Antes de facilitar el significado de una palabra o de aconsejar su búsqueda en el diccionario, hay que pedir a los alumnos que intenten prever sus posibles significados mediante las pistas contextuales que aporta el texto, analizando, por ejemplo, la raíz de la palabra o sus afijos. El recurso a esta estrategia, más allá de promover el desarrollo del conocimiento del idioma, activa la búsqueda y selección de elementos conducentes a la activación de significados plausibles.

El texto puede tener un vocabulario accesible pero una organización oracional compleja o menos canónica. El análisis de las diferentes proposiciones de una oración extensa y la solicitud de paráfrasis son estrategias eficaces para promover la comprensión.

1.2. Factores derivados del contexto

Las condiciones psicológicas, sociales y físicas del lector afectan a la comprensión de lo que se lee (Giasson, 2005). El interés del lector por el tema, la motivación para la lectura y los objetivos de lectura son variables que se han de tener en cuenta en el proceso formativo.

Las condiciones ambientales en las que se procesa la lectura interfieren en nuestra forma de leer. Factores como el confort, el tiempo disponible, la hora del día, la temperatura o el espacio determinan una mayor o menor disponibilidad mental para la lectura.

Con relación a la motivación para leer, es consabido que muchas de las semillas de la lectura se lanzan en los primeros años de escolaridad. Por eso, deberá tenerse un especial cuidado con los textos que se seleccionan para enseñar a leer, pues se espera de ellos - generalmente extractos de textos más largos - que sean no un punto de llegada sino un punto de partida para la lectura de obras integrales, en particular de aquellas de las que han sido extraídos. Conocer los intereses de los niños es un paso importante para que la selección del material de lectura ofrezca potencialidades en términos de motivación para la lectura.

Establecer objetivos de lectura resulta también fundamental. No importa cuál es el objetivo, lo importante es que este exista y que tenga sentido para el lector (Curto, Morillo y Teixidó, 1998). Preguntas tales como: ¿para qué leer?, ¿qué busca el lector cuando lee?, ¿información?, ¿conocimiento?, ¿respuesta a sus dudas?, ¿orientación?, ¿disfrutar y deleitarse con las palabras leídas? son importantes para orientar las estrategias de lectura que deberá adoptar el lector.

Mosenthal (1984) incluye en el factor contexto variables que denomina situacionales, tales como el organizador de situaciones (p.ej. el profesor), la tarea (conjunto de instrucciones, preguntas o actividades) y el escenario (individual, grupo reducido...). Estas variables de contexto no han sido suficientemente valoradas en el ámbito de la enseñanza de la comprensión lectora.

Como organizador de situaciones y como proponente de tareas, el profesor desempeña un papel fundamental. La manera en que organiza las situaciones de lectura (incluyendo la motivación, la activación de conocimientos previos, la selección de textos y las actividades propuestas durante y después de la lectura) será determinante tanto para la enseñanza de la lectura como para la formación de lectores.

El profesor tendrá que proporcionar momentos de lectura orientada, pues dicha orientación modelará en los alumnos las posibles estrategias para abordar el texto. Es frecuente que, tras la lectura rápida de un texto, los alumnos digan: "No he entendido nada...". Cuando se les pregunta sobre aquello que no han entendido, se comprueban dificultades para identificar dónde han perdido el hilo conductor del texto o aquellas palabras cuyo significado, pese a ser desconocido, no ha sido buscado antes, durante o después de la lectura. Ayudar a los alumnos a aprender cómo interrogar a los textos (y a sí mismos, como lectores) a medida que los van leyendo es uno de los objetivos de las propuestas de trabajo incluidas en este programa. Este cuestionamiento tiene un objetivo doble: promover la comprensión del texto y la metacomprensión.

1.3. Factores derivados del lector

En los factores derivados del lector se incluyen variables como las estructuras cognitivas y afectivas del sujeto y los procesos de lectura que este activa. Leer con comprensión implica la movilización de varios procesos cognitivos y la activación de las estrategias disponibles. Estos procesos y estrategias, que se van aprendiendo a través de la experiencia como lectores, no siempre se manifiestan como los más adecuados. Esta inadecuación deriva, principalmente, de la inexistencia de una enseñanza explícita de los mismos.

Las estructuras cognitivas integran la enciclopedia personal de cada lector, lo que este conoce acerca de la lengua y del mundo, fruto de lecturas anteriores o de experiencias de vida. Al aprender a leer, los niños poseen experiencias muy diversificadas y adquisiciones lingüísticas muy diferentes. El mayor o menor dominio del lenguaje oral tendrá una influencia determinante en el aprendizaje de la lectura. El niño que conoce muchas palabras tendrá que dar un paso más: saber cómo se escriben. El niño que conoce pocas palabras tendrá trabajo extra, pues habrá de dar dos pasos, es decir, aprender la palabra en sus dos vertientes: oral y escrita.

La adquisición de nuevo vocabulario se hace mediante el contacto con diferentes medios y la interacción con los demás. Sin embargo, a partir del 3.er año, la mayoría de las palabras nuevas que se aprenden resultan de la actividad lectora. Este hecho explica la disparidad que se observa en la adquisición de nuevo vocabulario (de 300 a 5 000 palabras nuevas por alumno entre los 9 y los 12 años). Las principales vías para promover el enriquecimiento del vocabulario son: la lectura personal, la enseñanza de estrategias que

permitan a los alumnos extraer el significado de una palabra a partir del contexto en que aparece escrita y, por último, la enseñanza directa de vocabulario específico.

La cantidad de conocimientos compartidos entre el autor del texto y el lector constituye un factor esencial para la comprensión (Solé, 1992). Si el lector no tiene los conocimientos adecuados, si las señales del texto no son suficientes para activar esos conocimientos o si el lector interpreta la situación de modo diferente al autor, podrá comprometerse la comprensión (Rumelhart, 1980).

En la enseñanza de la comprensión lectora es importante comprobar si los alumnos: a) tienen conocimientos previos que utilizan para la lectura; b) tienen conocimientos previos que no utilizan; c) tienen un bagaje cultural extenso pero no disponen de los conocimientos específicos requeridos por un determinado texto; d) poseen conocimientos equivocados que interfieren en la comprensión; o e) tienen conocimientos reducidos (o nulos). Las respuestas afirmativas requieren de una acción específica por parte del profesor, que debe: a) ayudar a los alumnos a articular sus conocimientos con aquellos que el texto requiere; b) seleccionar textos de nivel ligeramente superior al nivel de conocimientos de los alumnos; c) ayudar a integrar la información vehiculada por el texto en la información que poseen los alumnos; d) promover la ampliación de conocimientos de los alumnos, fundamental para aumentar la capacidad de comprensión de los textos.

En los programas *Aprender a comprender hace sencillo el saber* y *Aprender a comprender. Del saber... al saber cómo hacer*, cuando consideramos que los textos seleccionados incluyen referencias o requieren conocimientos que pueden no ser parte del repertorio de los alumnos, optamos por proponer, previamente, actividades relacionadas con el contenido del texto y centradas en los conceptos específicos necesarios para su comprensión.

En las estructuras afectivas incluimos variables como las percepciones de autoeficacia que posee el lector y que pueden llevarlo a arriesgar o a inhibirse de leer, así como sus actitudes de cara a la lectura y sus intereses específicos (Anderson, Reynolds, Schallert y Goetz, 1977; Giasson, 2000). La actitud hacia la lectura de los pares, padres y profesores en los diferentes contextos (familia, escuela) desempeña también un papel importante en el progreso de la comprensión lectora.

Aprender a leer es una actividad que implica esfuerzo y muchos niños necesitan obtener un refuerzo positivo por esa actividad. La actitud de los mediadores de lectura deberá ser la de valorizar los pequeños progresos, ayudando a los lectores aprendices a invertir en el sentido de la eficacia personal. Si el aprendizaje de la lectura se realiza a disgusto, difícilmente se desarrollarán relaciones de complicidad con los textos.

1.4. Metacomprensión y comprensión lectora

El complejo acto de leer también requiere un trabajo de gestión de la comprensión (Gaté , Geninet, Giroul y de la Garanderie, 2009) realizado a través de los procesos metacognitivos. Estos permiten al sujeto reflexionar sobre sus propios procesos cognitivos, monitorizando cualquier error en la comprensión y ajustando las estrategias utilizadas para corregir interpretaciones no aceptables, controlando la comprensión y la evocación a largo plazo (Irwin, 1990; Giasson, 2005; Sánchez Miguel, 1998). Estos procesos de gestión pueden

asumir diferentes aspectos: a) saber cuándo comprendemos o no comprendemos; b) saber qué comprendemos y qué no comprendemos; c) saber qué necesitamos para comprender; d) saber que podemos hacer algo cuando no comprendemos (Brown, 1980).

Los lectores eficientes utilizan diferentes estrategias para enfrentarse a las dificultades, incluyendo: a) subestimar la incoherencia, optando por hacer caso omiso del error, quitando valor al elemento no considerado como imprescindible para la comprensión del texto; b) suspender el juicio, buscando encontrar información en la lectura subsiguiente que permita recuperar la comprensión; c) buscar explicaciones alternativas, abandonando las hipótesis formuladas con anterioridad; d) retroceder en la lectura o explorar partes del texto en un esfuerzo por situar el elemento discordante; e) buscar la solución en el exterior del texto, a partir de la consulta con otras personas, del diccionario o de otras obras (Giasson, 2005).

Los procesos de control de la comprensión ayudan al lector a asegurarse de que ha alcanzado eficazmente el objetivo que se había propuesto. Estos procesos están relacionados con la definición del objetivo de la lectura, con la selección de estrategias, con la comprobación de hasta qué punto se alcanzan los objetivos y con la articulación de medidas correctivas si fuesen pertinentes.

Los malos lectores y los lectores principiantes son, en general, lectores no estratégicos. Así, es necesario que el proceso de enseñanza de la comprensión lectora integre el desarrollo de estrategias metacognitivas. La clase es el contexto ideal para su promoción, incentivando la explicitación de las estrategias usadas por los diferentes alumnos, discutiendo su utilidad e identificando en qué ocasiones se debe recurrir a estas.

Mediante la enseñanza explícita de mecanismos de autorregulación el alumno mejora sus mecanismos de comprensión. Si los alumnos saben cómo aprenden, las posibilidades de éxito en la lectura aumentarán. De este modo, es importante trabajar la autorregulación incluso en alumnos muy jóvenes, a fin de avanzar hacia etapas superiores (Bronson, 2000).

2. De la teoría a la práctica

Conforme a la lógica adoptada, se han desarrollado dos programas de intervención: uno destinado a alumnos del 3.er y 4.º años de escolaridad y otro destinado a alumnos del 5.º y 6.º años de escolaridad. Cada programa cuenta con un manual para el alumno y oro para el profesor. El tronco común de las versiones de alumno y profesor está formado por un conjunto de estrategias y actividades que persiguen la enseñanza explícita de la comprensión lectora en cuatro niveles: comprensión literal, comprensión inferencial, reorganización de la información y comprensión crítica.

Más allá de este objetivo, las actividades propuestas buscan también promover, de modo integral y transversal, el desarrollo de estrategias para enfrentarse al vocabulario desconocido y de metacomprensión. Intentamos asegurar un conjunto heterogéneo de estrategias, distribuidas en los tres momentos considerados a lo largo de la investigación: antes, durante y después de la lectura (Giasson, 2005), (cfr. Anexo 1).

La metacomprensión se promueve mediante cuatro estrategias: a) análisis de las exigencias de diferentes actividades; b) explicitación y análisis de los procesos de

comprensión asociados a cada pregunta o actividad; c) inclusión de preguntas relativas a los procesos utilizados en la elaboración de las respuestas, y d) presentación de sugerencias por parte del personaje Vicente Inteligente (cfr. Figura 1).

1 – ¿Dónde vivía Luís? A esta pregunta, Margarita, una alumna, respondió: "Luís vivía en una casa".
¿Será la respuesta correcta y completa?

Para responder, pregúntate a ti mismo: "¿Qué información del texto habrá usado Margarita para responder a la pregunta?". Relee el texto y subraya los datos que creas que ha usado Margarita.

Figura 1

2.1. La Familia Comprensión

La enseñanza explícita de la comprensión lectora requiere que el alumno sea capaz de identificar el proceso subyacente a la pregunta o a la actividad propuesta. A fin de facilitar dicha identificación se han creado seis personajes que remiten a los diferentes procesos de comprensión abordados y que juntos constituyen la familia Comprensión: Vicente Inteligente, Marcial Literal, Pascual Inferencial, Concepción Reorganización, Francisca Crítica y Gustavo Significado. Estos corresponden, respectivamente, a los procesos de metacomprensión, comprensión literal, comprensión inferencial, reorganización de la información y comprensión crítica, y a los procesos léxicos (vocabulario). Cada personaje tiene un papel diferenciado, pero todos acaban constituyéndose en "egos complementarios" a los que los alumnos pueden recurrir en diferentes etapas y que promueven el uso de estrategias metacognitivas (cfr. Figuras 2 a 8).

Figura 2

Figura 3

Figura 4

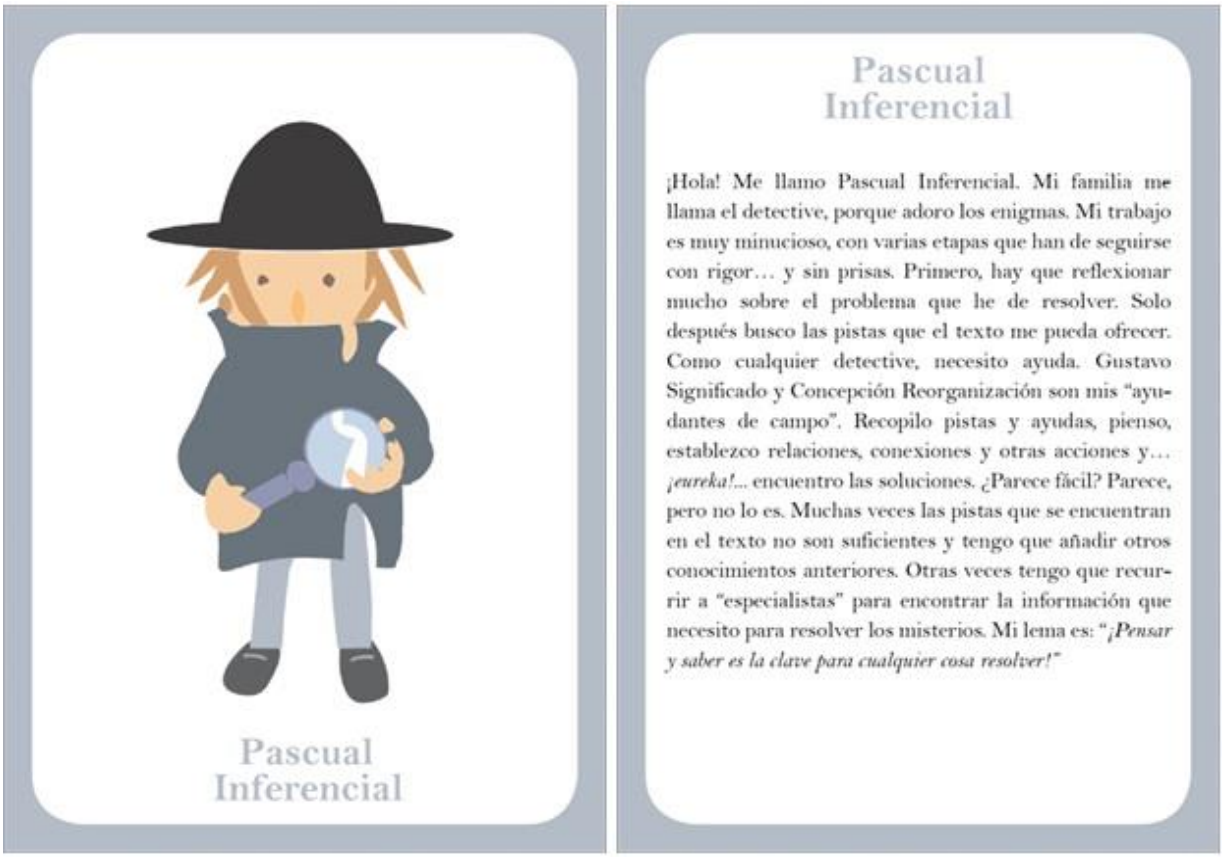


Figura 5

Figura 6

Figura 7

Figura 8

2.2. Análisis de las actividades

Para el estudio de los diferentes textos seleccionados se ha recurrido a un amplio abanico de actividades:

a) preguntas de opción múltiple, con o sin solicitud de justificación;
b) transcripción de palabras, frases o expresiones;
c) preguntas abiertas, que requieren la producción escrita de la respuesta;
d) preguntas con respuesta tipo verdadero o falso;
f) completar frases;
g) ordenar frases;
h) asociación de frases por medio de conectores;
i) esquemas y tablas;
j) resúmenes;
k) creación de preguntas por los alumnos y
l) dramatización.

Las tareas propuestas ponen en práctica las secuencias didácticas previstas para cada texto, ayudando a los alumnos a extraer y a construir significados. Las actividades constituyen un medio para alcanzar un fin. Para que ese fin se alcance plenamente también es necesario que el alumno:

a) comprenda lo que se pide;
b) identifique la(s) estrategia(s) más adecuada(s) para responder a la cuestión;
c) active los procesos cognitivos y lingüísticos necesarios;

d) controle las respuestas producidas, desarrollando estrategias de verificación.

Una de las líneas de fuerza de estos programas es precisamente el análisis de las exigencias requeridas por las diferentes tareas. Este análisis lo efectúan de forma explícita los profesores y alumnos al inicio del programa y también se realiza mediante la mediación del personaje Vicente Inteligente. En la figura 9 se reproduce un diálogo entre un personaje de la familia Comprensión (Pascual Inferencial) y el Alumno Pensador. En las figuras 10 a 13 se reproducen varias intervenciones de Vicente Inteligente.

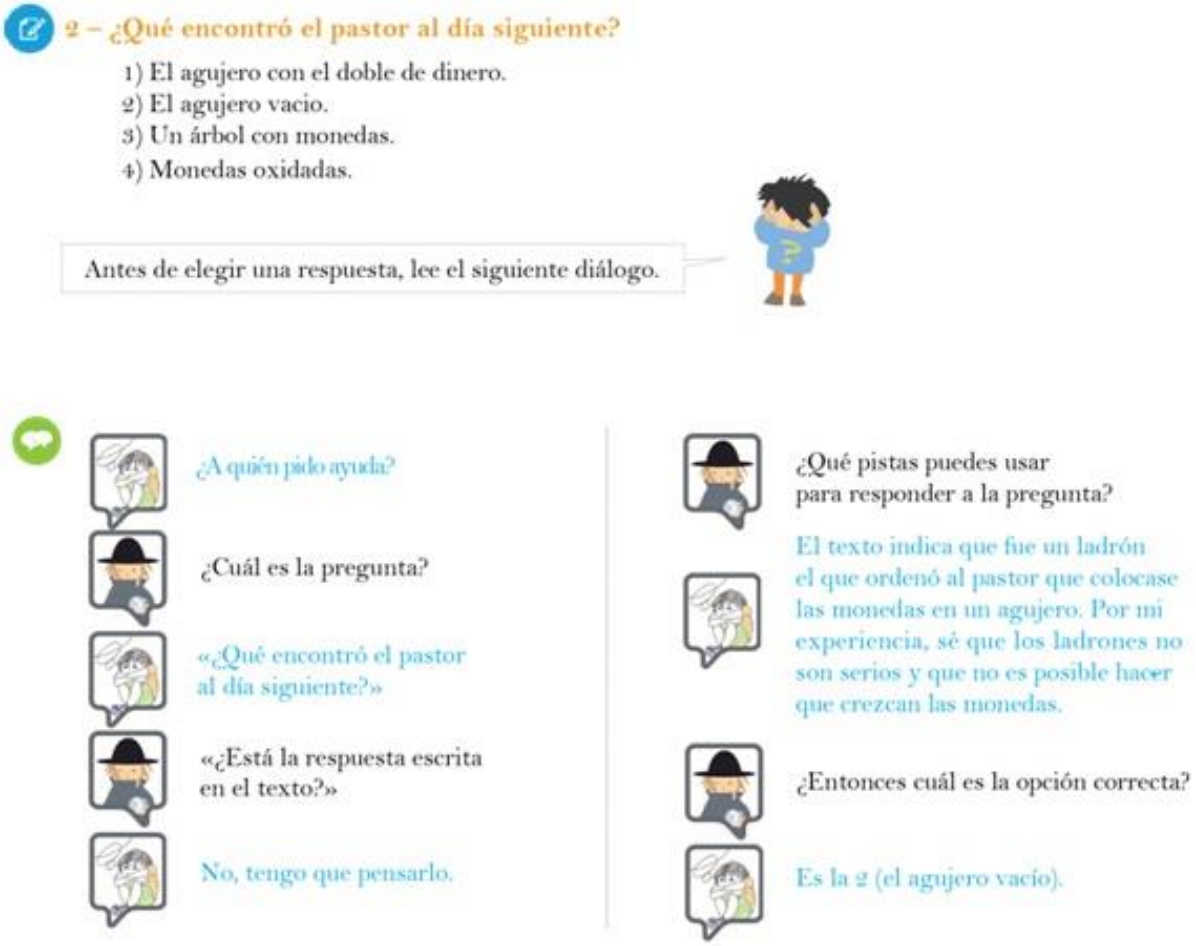


Figura 9

1 – Señala con una X la respuesta correcta.
¿Por qué razón pensó Vladimir que estaba soñando?

1) La voz que le hablaba era dulce y suave.
2) Sentía que se le cerraban los ojos.
3) Sabía que las mariposas no hablan.
4) Hacía muy poco tiempo que se había despertado.

Esta es una pregunta con respuesta de "opción múltiple". Con esta expresión queremos decir que se te ofrecen varias alternativas, de entre las cuales tendrás que escoger una o más. La instrucción pide que indiques la respuesta correcta. Esto quiere decir que deberás elegir solo una opción, porque solo una es la correcta. ¿Cómo debes responder a estas preguntas?

Figura 10

6 – Numera del 1 al 5 los pasos necesarios para fabricar el material requerido para el truco, siguiendo las instrucciones del texto y de las figuras. El 1 debe corresponder al primer paso, el 2 al segundo y así sucesivamente.

- ☐ Se recorta la mariposa en un pedazo de papel de seda.
- ☐ Se ata la mariposa al abanico.
- ☐ Se grapa o se pega una de las puntas del abanico a la otra, por el mismo lado.
- ☐ Se dobla la cartulina en forma de acordeón.
- ☐ Se decora la mariposa.

Esta es una tarea de clasificación. Para realizarla tienes que ser… ¡estratégico! Sigue los siguientes pasos:

- Localiza en el texto las frases o expresiones que remitan a las afirmaciones presentadas y subráyalas;
- Realiza una clasificación provisional;
- Relee dicha clasificación y comprueba si tiene lógica;
- Relee el texto para confirmar tu selección y, si es preciso, haz las correcciones oportunas.

Figura 11

1 – Clasifica cada afirmación como Verdadera (V) o Falsa (F). Justifica tu respuesta copiando la información del texto que has usado para responder.

Fíjate en que se piden dos cosas: a) clasificar como verdadero o falso y b) copiar frases/expresiones que justifiquen tu selección.

Figura 12

5 – ¿Cómo era el Bigotes?
Copia palabras o frases del texto que permitan caracterizarlo.

¡Atención! Unas veces tienes que pedir ayuda a Marcial Literal y otras a Pascual Inferencial.

Para asegurarte de que transcribes todas las características del Bigotes, vuelve a leer el texto y subraya todas las palabras y expresiones que aporten información sobre él.

Realiza tu registro en un cuadro como el que puedes ver a continuación.

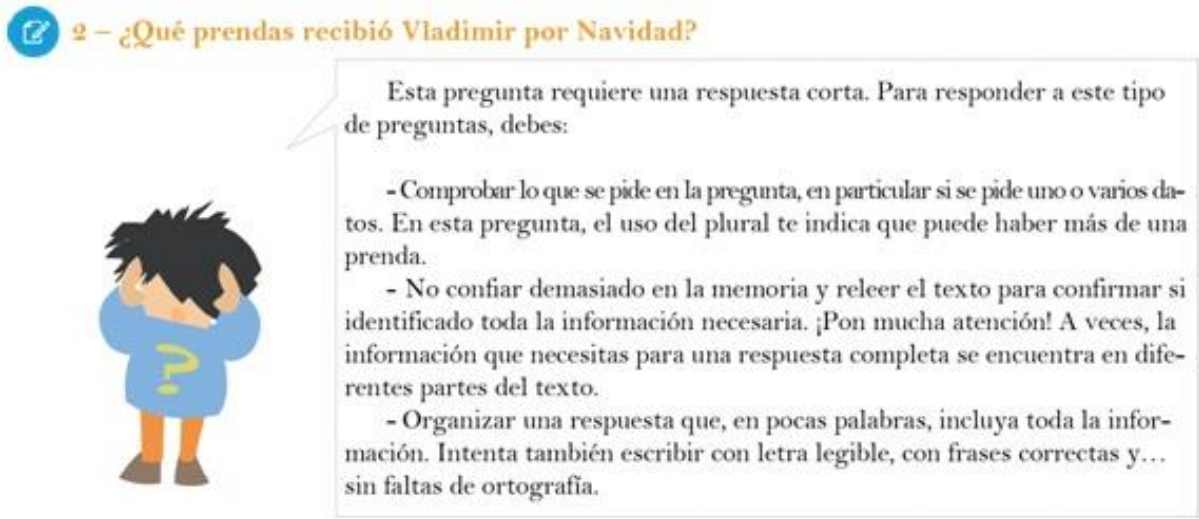
Figura 13

Con el objetivo de contrariar un comportamiento habitual de los alumnos, que consiste en leer el texto una sola vez y responder en función de la información que han conseguido retener, sin volver a consultar el texto, las propuestas de estudio se han planteado de modo que los alumnos estén obligados a releerlo, adecuándolas a objetivos de distinta naturaleza. Nuestra preocupación es ayudar a que los alumnos se concentren en lo que pide cada actividad y a que comprendan que el retorno al texto es una estrategia importante, en ciertos casos imprescindible, y no una estrategia menor. Las figuras 14 y 15 ilustran ejemplos de cómo Vicente Inteligente pone en práctica esta ayuda (cfr. Figuras 14 y 15).

En este texto, y también en los anteriores, te sugiero que hagas varias relecturas. ¿Sabes por qué? Porque nuestra memoria no siempre consigue retener toda la información y a menudo una sola lectura no es suficiente para que consigamos responder. Resultado: respuestas incompletas.

Por eso, nada de confiar exclusivamente en tú memoria para responder. Relee el texto para confirmar y corregir tus respuestas.

Figura 14



2 – ¿Qué prendas recibió Vladimir por Navidad?

Esta pregunta requiere una respuesta corta. Para responder a este tipo de preguntas, debes:

- Comprobar lo que se pide en la pregunta, en particular si se pide uno o varios datos. En esta pregunta, el uso del plural te indica que puede haber más de una prenda.
- No confiar demasiado en la memoria y releer el texto para confirmar si identificado toda la información necesaria. ¡Pon mucha atención! A veces, la información que necesitas para una respuesta completa se encuentra en diferentes partes del texto.
- Organizar una respuesta que, en pocas palabras, incluya toda la información. Intenta también escribir con letra legible, con frases correctas y… sin faltas de ortografía.

Figura 15

2.3. Lectura orientada de los textos

Una vez presentada la familia Comprensión y analizados los diferentes tipos de actividades y sus exigencias, se continúa con el estudio metódico de varios textos.

El programa incluye textos de tres grandes tipos: literarios (prosa y poesía), informativos e instructivos (recetas, mapas, juegos, construcciones, experimentos), presentados en varios soportes de extensión y complejidad crecientes. Los textos han sido seleccionados detenidamente, teniendo en cuenta su calidad, su potencial motivador para nuevas lecturas (dando lugar a “constelaciones” de lecturas, es decir, lecturas autónomas de profundización en las temáticas abordadas) y la edad de los alumnos.

La lectura orientada de los textos se pone en práctica a través de varias tareas (mayoritariamente preguntas), cuyos formatos también se analizan. Este análisis permite convocar la ayuda de los diferentes personajes de la familia Comprensión y, al mismo tiempo, explicitar las estrategias y los procedimientos requeridos por las diferentes tareas, así como las dificultades que más habitualmente les están asociadas. Una de las dificultades tiene que ver con el desconocimiento de vocabulario específico, principalmente si este es clave para la comprensión. En algunos textos se incluyen glosarios (cfr. Figura 16).

RÍA DE AVEIRO

¡Atención! Este texto tiene un glosario. ¿Qué tal leerlo primero? ¡Puede ayudar!

La Ría de Aveiro es una de las zonas húmedas más importantes de Portugal. La transición entre los ecosistemas marítimo, fluvial y terrestre proporciona una gran diversidad de biotipos*, lo que la convierte, sin embargo, en un ecosistema* extremadamente vulnerable. Su riqueza paisajística es única. El número y la variedad de especies, incluyendo algunas protegidas, las amenazas que sobre ella recaen y su potencial turístico justifican no solo la necesidad de su conservación sino también una visita atenta a esta laguna* costera de belleza incomparable.

LOCALIZACIÓN:
Región Centro
Provincia: Beira Litoral
Distrito: Aveiro
Ayuntamientos:
Aveiro, Ovar, Estarreja, Murtosa, Albergaria-a-Velha, Ílhavo, Vagos, Mira, Águeda y Oliveira do Bairro.

Es Mapa incluido en la revista Fórum Ambiente, n.º 59, 2006.

***Glosario**

Ecosistema *s. m.* Conjunto formado por un medio físico y los seres vivos que, en relación mutua normal, ocupan ese medio; sistema ecológico. (p. 577)

Laguna *s. f.* 1. Cuenca litoral de aguas quietas, separada del mar apenas por una *restinga de arena, a través de la cual mantiene comunicación intermitente; 2. Canal entre bancos de arena o islotes, en la hoz de un río; 3. Pequeño lago; 4. Ría (p. 992)

***restinga** = Punta o lengua de arena o piedra debajo del agua y a poca profundidad.

Biotipo *s. m.* Conjunto de las propiedades vitales, características y diferenciales, de los individuos contemplados en su unidad. (p. 232)

Fuente: "Dicionário da Língua Portuguesa" (2003). Porto: Porto Editora.

Figura 16

Sin embargo, este recurso no siempre se muestra suficiente, por lo que se han de activar otros. En la figura 17 se presentan imágenes correspondientes a las palabras *laguna* y *restinga*, disponibles en internet y que permiten clarificar estos conceptos. El recurso a estas fuentes se trabaja explícitamente con los alumnos durante la lectura orientada de los textos.

Fuente: http://gallery.photo.net/photo/6807797-lg.jpg
Fuente: http://www.arhcentro.pt/website/Portals/0/ria/imagens/a%20restinga%20de%20aveiro.jpg

Figura 17

En las propuestas de trabajo se alterna entre la identificación previa de los personajes cuya presencia es necesaria y su selección por parte de los alumnos (cfr. Figura 18).

2 – ¿A qué tipo de espectáculo podrás asistir en el bosque encantado?

1) Alimentación de leones marinos.
2) Presentación de aves en vuelo libre.
3) Alimentación de pelícanos.
4) Monos haciendo malabarismos.
5) Elefantes caminando a dos patas.

Figura 18

En algunas situaciones pueden surgir dudas sobre a qué personaje se ha de pedir ayuda (y cuál es el proceso respectivo). En esas circunstancias, deben analizarse con los alumnos las razones de las divergencias. También se incluyen actividades que permiten enseñar a los alumnos las estrategias de aprendizaje necesarias para el procesamiento semántico del texto, así como estrategias de seguimiento de la comprensión. En el programa destinado a los alumnos del 5.º y 6.º años de escolarización, a partir de la segunda mitad del mismo se explicita la relación entre los diferentes personajes de la familia Comprensión y los procesos de comprensión lectora, pasando a clasificarse las tareas nombrando los procesos correspondientes.

2.4. Sugerencias para los profesores

En cada propuesta de análisis de texto se presentan comentarios destinados a los profesores, a fin de alertarlos sobre algunas dificultades derivadas de la temática, del tipo de soporte, de los conocimientos previos requeridos (cfr. Ejemplos 1 y 2). Se incluyen además propuestas de ampliación de las actividades y sugerencias de estudio orientado (cfr. Figuras 19 a 21).

Ejemplo 1

(…) Este texto puede resultar difícil para los alumnos, dado que requiere de conocimientos extratextuales y emplea varios recursos estilísticos.

Se sugiere el siguiente abordaje:

1) Antes de la lectura del texto, contextualizar la narración en el tiempo. Comentar algunas tradiciones y expresiones caídas en desuso;

2) Lectura integral del texto, hecha por el profesor y/o por los alumnos;

3) Búsqueda de palabras/expresiones relativas al conocimiento extratextual o a vocabulario que pueda resultar desconocido. (…)

Ejemplo 2

(…) La identificación de sentimientos es una tarea compleja. Con frecuencia los alumnos utilizan “triste”, “contento”, “alegre”, “feliz”, “infeliz”, “enfadado”, “irritado”, revelando un repertorio léxico limitado en lo que concierne a los nombres de sentimientos. Este ejercicio constituye una oportunidad no solo para evaluar la inferencia de sentimientos, sino también para expandir el vocabulario específico en esta área.

En el sitio http://pt.wikiquote.org/wiki/Categoria:Sentimentos se ofrece una lista de sentimientos, organizados por orden alfabético. Su consulta puede ayudar a los alumnos a identificar y nombrar algunos de los sentimientos presentes en el texto (…).

En primer lugar, es aconsejable llamar la atención de los alumnos sobre el hecho de que el texto esté escrito en portugués de Brasil, por lo que podrán encontrar algunas diferencias en términos de vocabulario, ortografía o estructura sintáctica. Estas diferencias podrán ofrecer la posibilidad de un debate sobre la variación de la ortografía..

Las instrucciones se han orientado hacia la realización de una serie de inferencias sobre el comportamiento de los personajes, exigiendo además que el lector adopte una posición crítica. Paralelamente, se pide la explicitación del razonamiento adoptado al realizar algunas tareas.

El texto aborda el robo de flores por parte de un niño para ofrecérselas a su profesora y el dilema moral asociado al mismo. ¿El alumno debería o no haber robado? ¿Debería o no ser castigado? ¿La reacción de la profesora ante el robo ha sido la adecuada? Estos son algunos de los aspectos que podrán contemplarse en un debate, desarrollándose competencias de argumentación.

Figura 19

La biografía de Nelson Mandela presenta un vocabulario accesible, a pesar de que el abordaje propuesto posea una cierta complejidad. La realización de las actividades propuestas puede verse facilitada por el conocimiento que los alumnos tengan sobre el régimen del *“apartheid”*, aunque este no es imprescindible. A partir del texto presentado, puede profundizarse en el análisis de la biografía de Nelson Mandela, así como de los acontecimientos posteriores a su liberación. Asimismo, el texto puede servir como punto de partida para la identificación de otros galardonados con el Premio Nobel de la Paz, así como de las razones por las que este les fue concedido. Esta investigación puede orientarse también hacia el análisis de figuras públicas portuguesas que se han destacado por la libertad y por la defensa de los derechos humanos, como Aristides de Sousa Mendes.

Figura 20

El análisis de prospectos de medicamentos también puede resultar útil para estudiar con los alumnos las reglas básicas de seguridad en el uso y la ingesta de medicinas.

Se sugiere además el análisis de la información disponible en el sitio web de la Asociación para la Promoción de la Seguridad Infantil (Associação para a Promoção da Segurança Infantil, (www.apsi.org.pt), en particular la parte relativa a la "Campaña de prevención de intoxicaciones infantiles" ("Campanha de Prevenção das Intoxicações em Crianças"). Además de facilitar información sobre intoxicaciones y tratamientos, este sitio presenta textos rimados que pueden resultar motivadores para los niños. A continuación ofrecemos un ejemplo:

Figura 21

2.4. Evaluación continua

A lo largo del programa se incluyen varios momentos de evaluación. Dada la inexistencia en Portugal de pruebas de evaluación de la comprensión lectora, recurrimos a las Pruebas de Evaluación Educativa realizadas entre 2002 y 2007 (ver http://www.gave.min-edu.pt/np3/7.html).

Con el fin de facilitar el cálculo del rendimiento de cada alumno y de cada clase, se facilita una hoja de cálculo Excel (con las correspondientes instrucciones) preparada para la introducción de las notas de cada alumno y con la posibilidad de generar gráficos de rendimiento (individual y colectivo). Cada una de las actividades propuestas, tanto para los textos de las Pruebas de Evaluación como para los textos usados en los programas, ha sido clasificada de acuerdo con el tipo de comprensión correspondiente - literal, inferencial, reorganización de la información y crítica - por lo que la hoja de cálculo creada permite la obtención de los valores parciales.

3. Materiales

Los programas incluyen:

a) Una versión para alumnos (impresa) que incorpora todo el material necesario para aplicar el programa: textos con sus respectivas propuestas de estudio; Pruebas de Evaluación; tarjetas recortables con los personajes de la familia Comprensión; ficha de correcciones.

b) Una versión para profesores (disponible en línea), que incluye todos los materiales de la versión del alumno acompañados de la lógica teórica del programa, su descripción genérica, la clasificación y análisis de los textos seleccionados, sugerencias para la ejecución del programa; ficha de correcciones; criterios de corrección y calificación de las Pruebas de Evaluación.

c) Hoja de cálculo, en Excel, que permite la introducción de los resultados de las evaluaciones y la generación de gráficos de rendimiento. Además, se ofrece un guión de utilización de esta hoja de cálculo y su respectiva base de datos.

d) Tarjetas recortables con los personajes de la familia Comprensión.

4. Bibliografía

- Anderson, R. C., Reynolds, R. E., Schallert, D. L.& Goetz, E. T. (1977).Frameworks for comprehending discourse. *American Educational Research Journal*, 14 (4), 367–381.

- Bronson, M. B. (2000).*Self-regulation in early childhood*. New York: Guilford Press.

- Brown, A. L. (1980). Metacognitive development and reading. En R. J. Spiro, B. C. Bruce, & W. F. Brewer (Eds.)*Theorical issues in reading comprehension. Perspectives from cognitive psychology,linguistics, artificial intelligence, and education* (pp. 453-481).Hillsdale: Lawrence Erlbaum Associates.

- Curto, L., Morillo, M., & Teixidó, M. (1998).*Escribir y Leer: materiales curriculares para la enseñanza y el aprendizaje del lenguaje escrito de tres a ocho años* (3 vols.). Barcelona: Edelvives/Ministerio de Educación y Ciencia.

- GatÉ, J. Géninet, A., Giroul, M., &de la Garanderie, T. P. (2009).*Vocabulaire de la gestion mentale*. Lion: Chronique Sociale.

- Giasson, J. (2000).*A compreensão na leitura*. Porto: Edições Asa.

- Giasson, J. (2005).*La lecture: de la théorie à la pratique*. Bruxelas: De Boeck & Larcier.

- Irwin, J. (1986) *Teaching reading comprehension processes.* Englewood Cliffs, N.J.: Prentice-Hall.

- Lencastre, L. (2003).*Leitura: A compreensão de textos*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.

- Ministério da Educação (2010). Provas de Aferição do Ensino Básico. http://www.gave.min-edu.pt/np3/7.html (Consultado 30 de junio de 2011).

- Monsenthal, J. H. (1989) The comprehension experience. EnD. Muth (Ed.),*Children's comprehension on text* (pp. 244-261). Newark, DA: International Reading Association.

- Rumelhart, D. E. (1980)Schemata: The building blocks of cognition. En R. J. Spiro, B. C. Bruce, & W. F. Brewer (Eds.), *Theoretical issues in reading comprehension*(pp. 3-58).Hillsdale: Lawrence Erlbaum Association.

- Sánchez Miguel, E. (2002).*Comprensión y redacción de textos: dificultades y ayudas* (3ª ed.). Barcelona: Edebé.

- Sim-Sim, I., Duarte, C. & Micaelo, M. (2007).*O ensino da leitura: A compreensão de textos.* Lisboa: Ministério da Educação, Direcção-Geral de Inovação e Desenvolvimento Curricular.

- Solé, I. (1992).*Estrategias de lectura* Barcelona: Graó Editorial/I.C.E./Universidade de Barcelona.

- Vygotsky, L. S. (1978).*Pensamiento y Lenguaje*. Madrid: Paidós.

Anexo 1 – Sistematización de estrategias por momento de lectura

ANTES DE LA LECTURA DEL TEXTO	• Dar información sobre el texto. • Formular preguntas sobre el texto. • Estudiar el título del texto, usándolo como pista para que los alumnos hagan previsiones sobre el mismo. • Estudiar las ilustraciones y utilizarlas de modo que permitan a los alumnos realizar previsiones sobre el texto. • Identificar y estudiar el vocabulario y las expresiones que puedan surgir en el texto y que se prevea que puedan resultar desconocidos para los alumnos. • Activar (generalmente mediante debate oral) los conocimientos previos de los alumnos sobre el tema abordado en el texto. • Explicar palabras o claves del texto. • Relacionar el tema del texto con conocimientos que los alumnos ya posean. • Suscitar la presentación de dudas o comentarios de los alumnos sobre el texto. • Incentivar a los alumnos a que hojeen los libros antes de iniciar su lectura y debatir con ellos sobre los datos que hayan recogido. • Incentivar a los alumnos a que analicen los títulos, imágenes, palabras, frases destacadas o otras marcas que aparezcan y debatir con ellos sobre su finalidad. • Dialogar con los alumnos sobre los autores de los textos, recordando, por ejemplo, otros textos ya leídos del mismo autor. • Ayudar a los alumnos a definir los objetivos de lectura. • Facilitar instrucciones detalladas sobre cómo leer un texto en función de sus características y de las finalidades de la lectura. • Otros (por ejemplo, orientar la atención del alumno hacia la identificación de un determinado tipo de información aportada por el texto). • Orientar a los alumnos para que destaquen palabras o expresiones que puedan resultar difíciles de comprender.
DURANTE LA LECTURA DEL TEXTO	• Orientar a los alumnos para que destaquen las partes del texto que no comprendan. • Incentivar a los alumnos a que efectúen previsiones sobre la continuación del tema o narración tras la conclusión de una parte predefinida. • Instruir a los alumnos para que elaboren preguntas a las que se podrá dar respuesta más adelante. • Incentivar a los alumnos a que confronten previsiones efectuadas antes de iniciar la lectura con la información recogida a medida que leen el texto. • Interrumpir la lectura en párrafos o palabras predeterminadas y formular preguntas a las que los alumnos deben responder de inmediato. • Aportar copias del texto con anotaciones al margen, llamando la atención sobre los aspectos más relevantes que deberán recordarse posteriormente. • Interrumpir la lectura en momentos estratégicos e invitar a los alumnos a reaccionar ante lo que han leído. • Incentivar a los alumnos para que recurran al contexto a fin de descubrir el significado de palabras y expresiones que no conozcan. • Incentivar la confrontación del texto con las ilustraciones a medida que los alumnos leen el texto.

DESPUÉS DE LA LECTURA DEL TEXTO	• Promover el debate sobre la coincidencia entre las previsiones efectuadas y el texto leído. • Estudiar y atribuir significados a palabras y expresiones previamente señaladas. • Proponer a los alumnos la construcción de frases que permitan usar de modo adecuado las nuevas palabras y expresiones encontradas en el texto. • Proponer a los alumnos la definición de los conceptos y la búsqueda de sinónimos o antónimos para determinadas palabras y expresiones. • Debatir con los alumnos sobre pasajes del texto que hayan suscitado mayores dificultades de comprensión. • Proponer a los alumnos la elaboración de esquemas que incluyan las ideas y temas principales del texto. • Incentivar a los alumnos a que busquen información que permita la ampliación de conocimientos derivados del texto • Formular preguntas o promover otro tipo de actividades, cuya realización exija la relectura del texto. • Proponer preguntas y tareas de comprensión que impliquen: - Identificar detalles que se incluyan, de forma explícita, en el texto. - Identificar ideas principales que aparezcan, de modo explícito, en el texto. - Identificar el orden o la secuencia de acciones que aparecen de modo explícito en el texto. - Identificar relaciones de causa-efecto que aparezcan de modo explícito en el texto. - Identificar características de personajes que aparezcan de modo explícito en el texto. - Identificar detalles que no aparezcan de modo explícito en el texto y que, por consiguiente, se hayan de inferir. - Identificar ideas que no aparezcan de modo explícito en el texto y que deban inferirse. - Definir relaciones de causalidad que no aparezcan de modo explícito en el texto y que se hayan de inferir. - Definir características de personajes que no aparezcan de modo explícito en el texto y que deban inferirse. - Construir cuadros-síntesis de la información suministrada. - Elaborar esquemas que incluyan las ideas y temas principales del texto. - Completar esquemas. - Resumir el texto. - Atribuir un título al texto. - Formular juicios de valor sobre el contenido del texto. - Emitir juicios de realidad o fantasía sobre el texto. - Evaluar el texto leído, considerando su estilo. - Valorar el texto, en términos del impacto que este ha producido en el lector. - Continuar o finalizar una historia o texto. - Realizar un dibujo que traduzca las ideas o imágenes suscitadas por la lectura.

Síntesis basada en:
Irwin, 1986; Giasson, 2000, 2005 y Sim-Sim, Duarte & Micaelo, 2007.

Fluidez Lectora y Evaluación Formativa

Andrés Calero

Psicopedagogo

Recibido:

Octubre 2013

Publicado:

Enero 2014

ISSN: 2340-8685

Nº DEPÓSITO LEGAL: MA 1949-2013

Pág 33 a la 48

Palabras clave

fluidez lectora, velocidad lectora, evaluación formativa, rúbrica, coevaluación

.

Keywords

reading fluency, reading rate, formative assessment, rubric, peer assessment.

Resumen

Existe un consenso generalizado entre los docentes, en el sentido de que la lectura fluida es una de las destrezas más importantes a desarrollar en los primeros años de escolaridad. Sin embargo, no existe una definición clara del constructo *fluidez lectora* en el ámbito de la investigación y en el medio escolar que oriente la práctica en este aprendizaje y su evaluación. Mientras algunos especialistas apoyan una definición simple de la fluidez lectora basada en la *velocidad lectora*, otros plantean que la *lectura prosódica*, relacionándola con la lectura expresiva. En este artículo reflexionamos acerca del hecho de que una lectura veloz no siempre es sinónimo de lectura fluida, y que el énfasis que tradicionalmente se ha puesto en la velocidad al leer en las escuelas –un aspecto singular de la lectura fluida-, ha llevado a muchos docentes y alumnos a pensar que leer con fluidez es leer deprisa.

Valoramos también la importancia de una *evaluación formativa* que promueva la coevaluación y la autoevaluación, para que los lectores obtengan un conocimiento exacto de cuáles son las demandas que se le exigen para llevar a cabo una lectura fluida, y sean capaces de controlar su propio aprendizaje. Finalmente, abogamos por el uso de la *rúbrica*, como un instrumento de evaluación cualitativa y formativa, para guiar el proceso de evaluación de la fluidez lectora.

Summary

Despite there is a general agreement that *reading fluency* is one the most important skills to be considered in the development of early literacy adquisition, the construct of fluency has been criticized for lacking a clear definition that informs the learning process among reading scholars and teachers. Whereas some researchers is advocates of a simple definition of reading fluency that centers on rate as the main ability to be mastered by students, others argue that prosodic or expressive oral reading is a skill not to be overlooked by teachers in classrooms.

In this article, we reflect on the fact that fast reading is not always fluent reading and that the traditional overemphasis on teaching reading rate in schools -just one aspect of reading fluency-, has led many teachers and students to think of reading fluency as simply reading speed. We then consider *formative assessment* to promote *peer and self assessment*, in order for the readers to be able to gain a clear understanding of the standards for good reading fluency perfomance, and to monitor their own perfomance. Finally, we propose the use of quality *rubrics* to guide assessment.

Introducción

Aunque la mayoría de docentes de Educación Primaria pueden distinguir entre una lectura oral fluida y otra que no lo es, la naturaleza específica del constructo fluidez lectora sigue siendo un misterio para muchos de ellos. Casi un siglo de influencia en la escuela de un enfoque de aprendizaje que ha puesto un énfasis especial en el desarrollo de habilidades lectoras, ha implantado en el imaginario colectivo de profesores y alumnos de Educación Primaria determinadas prácticas de enseñanza y evaluación, en línea con la idea de que una lectura fluida es equiparable a una lectura veloz, que leer es básicamente leer deprisa o, lo que es lo mismo, tener una buena velocidad lectora asociada a un cronómetro. De otro modo, se ha establecido una fácil y cuestionable equivalencia entre *fluidez lectora* y *velocidad lectora*. Sin embargo, la velocidad lectora no es sino un aspecto, un indicador singular de la fluidez lectora. La lectura fluida es algo más, es *el reconocimiento* armonioso y expresivo de las palabras del texto que leemos, *para comprenderlo*, incompatible muchas veces con la velocidad lectora que los cronómetros en las aulas miden. En otras palabras, la velocidad lectora es una condición necesaria, pero no suficiente, de medida de una adecuada fluidez lectora.

Es, por tanto, ineludible un debate profesional a fondo, que renueve el currículo del aprendizaje de la lectura, para situar el concepto de la fluidez lectora y *el desarrollo de procedimientos de evaluación* de esta destreza, en contextos auténticos y significativos de lectura, *que refuercen y mejoren en los alumnos el aprendizaje del automatismo en el reconocimiento de palabras, la lectura prosódica, y la comprensión del texto*. Una *evaluación formativa* que, además, implique a los estudiantes en el manejo de *estrategias de autoevaluación*, con el objetivo de que adquieran el suficiente *conocimiento metacognitivo* que les ayude a controlar y autorregular su propio progreso en ese aprendizaje.

En consecuencia, en esta colaboración con *Investigaciones sobre Lectura* contribuimos a ese debate, planteándonos dos objetivos: a) Reflexionar sobre el *concepto de fluidez lectora* a la luz de los datos de la investigación actual, y b) Sugerir *procedimientos de evaluación formativa*, que *promuevan el desarrollo metacognitivo* de los alumnos de Educación Primaria, a través de instrumentos que induzcan en ellos el uso de procesos de pensamiento estratégicos, *orientados a la mejora y la autorregulación de su competencia en lectura fluida y la comprensión del texto*.

1. La fluidez lectora y sus componentes

A comienzos de este siglo XXI, la *Comisión Nacional de Lectura (NRP)*, creada a petición del Congreso de EEUU en el año 2000, e integrada por 14 expertos en el ámbito del aprendizaje la lectura, acumuló suficientes evidencias experimentales para concluir que *la fluidez lectora representa un aspecto esencial de la competencia lectora de los estudiantes***,** junto con otros más como la conciencia fonémica, el vocabulario, la decodificación, el reconocimiento de palabras y la comprensión lectora. Entre sus conclusiones, se recomendaba explícitamente que se promovieran diseños pedagógicos de enseñanza-aprendizaje y *evaluación de la fluidez lectora*, basados en los datos que la investigación aporta. Desde el Informe de esa Comisión hasta hoy, son muchos los trabajos de investigación que han concluido la importancia de un aprendizaje temprano de la fluidez lectora, y el uso de instrumentos de evaluación de carácter formativo.

Señalar inicialmente que el *Diccionario de Lectura* de Harris & Hodges, (1995:510) define la lectura fluida como:"*una habilidad eficiente en el reconocimiento de palabras, que permite al lector construir el significado del texto. La fluidez se manifiesta como una lectura oral segura, rápida y expresiva*".

Desde el punto de vista del desarrollo individual de esta competencia, esa habilidad puede ser descrita, de acuerdo con Rasinski et al. (2011a ; 2011b), con la metáfora del tránsito que sigue un lector a lo largo de un puente, desde las *primeras etapas de aprendizaje de la decodificación de palabras*, hasta que finalmente alcanza la suficiente competencia en *comprensión de textos* (figura 1). De ese modo, en el ámbito de la investigación actual (Kuhn & Stahl, 2003; Pikulski y Chard, 2005; Miller & Schwanenflugel, 2006) se conviene que, una vez que los estudiantes han aprendido el código alfabético, la fluidez lectora la adquieren a través de la mejora de su competencia en *dos destreza lectoras estrechamente asociados al logro de un adecuado nivel de comprensión lectora*:

a) El *automatismo* en el reconocimiento de palabras.
b) La *prosodia o expresividad* en la lectura del texto.

Figura 1: Puente entre la decodificación y la comprensión.

Podríamos caracterizar la *lectura fluida, como aquella que se hace sin errores en el reconocimiento y decodificación de palabras, con un adecuado ritmo y expresión, acelerando o deteniendo la lectura cuando convenga para buscar el sentido del texto, un fraseo adecuado haciendo las pausas pertinentes en función de las marcas gráficas, y diferenciando el tono de la lectura de determinadas palabras o frases para apoyar la comprensión del texto.* Es decir, además de una buena capacidad de reconocimiento automático de palabras (velocidad lectora), los lectores fluidos suelen aportar a la tarea un *uso activo e intencionado* de su capacidad para frasear y usar el tono y la expresión adecuada a las palabras o frases del texto, que les ayuden a extraer el significado del mismo (prosodia). En consecuencia, la lectura fluida no puede convertirse en una simple y monótona actividad de decodificación y reconocimiento de palabras, sin aporte de *pensamiento estratégico* alguno sobre lo que el estudiante está leyendo, y lo que es más importante, *sobre cómo está leyendo*. Este es el atributo diferencial de una lectura fluida, el secreto, *el punto en el que la fluidez lectora conecta directamente con la comprensión a través del componente prosódico, como la mejor herramienta estratégica para que el estudiante ponga el foco de atención en el significado a través del fraseo y la expresión adecuada del texto que lee*.

El *automatismo* es ese aspecto de la fluidez lectora que caracteriza a un lector que no sólo lee las palabras *con precisión y exactitud***,** sino también *sin esfuerzo alguno*, con rapidez.

Una buena competencia en esta destreza libera los recursos cognitivos del alumno para dedicarlos a la tarea importante del *seguimiento y control* de la comprensión del texto (LaBerge & Samuels (1974) ¿Cómo se logra este automatismo? Sin duda alguna a través del encuentro frecuente con las palabras escritas, mediante procedimientos de lecturas repetidas en la escuela y en la familia (Calero, 2013a). Cada uno de estos encuentros genera una *representación mental de dichas palabras* en la memoria de trabajo del lector. Una vez que se incrementa el encuentro con esas palabras, se automatiza progresivamente el reconocimiento de dichas representaciones mentales, para así poder recuperarlas durante la lectura.

El automatismo en fluidez lectora se puede determinar a través de la medida de la velocidad con la que los alumnos leen un texto. Todos estaríamos de acuerdo en que la mejora de la comprensión lectora en las etapas iniciales del aprendizaje de la lectura está fuertemente determinada por el automatismo. Así, los lectores retrasados leen menos palabras por unidad de tiempo, que aquellos otros cuya lectura mantiene un ritmo adecuado. Como consecuencia, los alumnos más lentos invierten más tiempo y energías en la tarea de recuperar de la memoria aquellas palabras del texto que leen, y tienen más dificultades para hacer un seguimiento y control de la comprensión de aquellas ideas que el propio texto les va sugiriendo**.** Esa situación lleva a estos estudiantes a leer cada vez menos, y a generarles un retraso progresivo durante su escolaridad con respecto a otros compañeros de aula que progresan adecuadamente en este aprendizaje.

Por otra parte, es un hecho que las evidencias experimentales acumuladas durante el pasado siglo, en relación a la existencia de una correlación positiva entre velocidad de palabras leídas por minuto y comprensión lectora**,** han condicionado tradicionalmente en la escuela el diseño y la elaboración de programas de *enseñanza y evaluación de la fluidez lectora* basados en el desarrollo y la medida de la velocidad lectora, olvidándose otras variables como la prosodia y la comprensión (González Trujillo, 2005). Sin embargo, también es un hecho que la existencia de una correlación entre dos variables de aprendizaje no implica una relación causa-efecto entre ellas. La velocidad lectora no es sino un aspecto, un indicador singular de la fluidez lectora. *Un lector puede tener una lectura poco fluida leyendo a una velocidad alta*, dado que no focaliza sus energías cognitivas en el manejo de las destrezas *prosódicas* (entonación, fraseo adecuado acento, pausas, etc.), viéndose afectada su capacidad de *comprensión del texto*. Rasinski (2011a: 96) establece una comparación entre la lectura que realiza este tipo de lector, con la conducción de un vehículo en punto muerto: *"El conductor puede poner el motor del vehículo girando a miles de revoluciones por minuto, pero hasta que el cambio de marchas no se active, el vehículo no se moverá. Estos lectores no suelen engranar, o ensamblar la comprensión a la lectura que hacen. Algunos estudiantes poseen una comprensión pobre y un adecuado nivel de velocidad lectora porque, como en el caso del conductor que no pone el cambio de marchas, no han conectado su capacidad de decodificación con la comprensión del texto"*.

La *prosodia* es ese ámbito de la fonología que singulariza aquellos rasgos particulares de determinados segmentos del lenguaje oral y escrito, y que se manifiesta a través del acento silábico, la entonación mayor o menor de palabras o frases, y la duración en la pronunciación de las mismas. El componente *prosódico* de la fluidez lectora es ese elemento que echa en falta Rasinski, que caracteriza a un lector que lee asemejando su lectura al lenguaje oral, con la suficiente *expresividad, fraseo y entonación,* para *conectar el automatismo en el reconocimiento de palabras con la comprensión del texto*. La prosodia ayuda a los lectores a comprender el texto de varios modos: por ejemplo, cuando enfatizan determinadas palabras,

cuando frasean deslindando claramente en su lectura determinados segmentos del texto, o cuando marcan su carácter interrogativo o exclamativo.

Dos evidencias abonan la idea del peso específico del componentes prosódico para el niño en el aprendizaje de la fluidez lectora. Por un lado, la experiencia nos muestra a los docentes que *cuando un alumno lee prosódicamente* respetando las pausas, las marcas textuales de expresividad, o el fraseo correcto del texto, *etc.*, acostumbra a *poner en juego destrezas metacognitivas de supervisión y control de la comprensión de lo que está leyendo*. Es decir, la *lectura* prosódica *es indicativa de la habilidad del niño para controlar el sentido del texto, segmentándolo de un modo intencionado* en función de sus elementos sintácticos (fraseo adecuado), y semánticos (entonación de determinadas palabras o frases, etc). Por otra parte, es curioso observar cómo, desde el nacimiento, los niños son especialmente sensibles a los rasgos prosódicos del lenguaje oral que están aprendiendo. Cuando el padre o la madre acentúan expresivamente una palabra en una frase (*"mira... ¡¡PERRO!!*), los bebés son especialmente receptivos a esa palabra para construir su significado, usando esos rasgos prosódicos como auténticas *pistas de conocimiento fonético en la estructura sintáctica del lenguaje oral que perciben*. Numerosos estudios han demostrado esa capacidad de los niños pequeños (Hirsh et al., 1987; Christophe et al., 2001). Dadas esas evidencias, que demuestran que los niños construyen su lenguaje oral a partir de su sensibilidad a los rasgos prosódicos del habla de los demás, uno se plantea dos interrogantes: *¿Qué ocurre cuando los prelectores descubren que lo escrito también es lenguaje oral, que también contiene significado*? *¿Anestesiamos en la escuela esa sensibilidad? ¿La aprovechamos los maestros, para utilizarla también durante el aprendizaje de la lectura en los primeros años de Educación Primaria, y así favorecer el reconocimiento de palabras y, en definitiva, el desarrollo de la fluidez lectora*? Nunca, como en esos momentos, el niño podría implicarse cognitivamente mejor en el *aprendizaje del lenguaje escrito*, con el bagaje de *conocimiento prosódico del lenguaje oral* que trae a la escuela. La realidad es que en bastantes aulas no se incorpora esa destreza al proceso de enseñanza de la fluidez lectora en esa fase inicial, reduciéndolo a la mera adquisición de un buen nivel de velocidad lectora para, supuestamente, posibilitar así la comprensión ulterior del texto.

Diversas investigaciones resaltan la incidencia de la enseñanza de lectura prosódica en el logro de la comprensión. Rasinski, (1985), encontró una correlación alta entre los resultados de lectura prosódica medidos a través de una rúbrica y una prueba estandarizada de comprensión lectora, en un trabajo llevado a cabo con alumnos de 3º y 5º de Educación Primaria, (r = .74 y r = .73 respectivamente). Otros trabajos, como los de Miller & Schwanenflugel, op.cit.; Schwanenflugel et al., 2004; González Trujillo, op.cit.; Ravid & Mashraki, 2007), concluyen que los buenos lectores tienen en cuenta los aspectos prosódicos de la lectura, muestran una entonación y expresividad adecuada con los distintos segmentos del texto, y además presentan niveles superiores de comprensión lectora. En otras palabras, se comprueba que una vez que el niño ha conseguido un cierto nivel de automatismo en el reconocimiento de palabras (velocidad lectora), la lectura prosódica es un componente de la fluidez que explica una varianza adicional importante en el logro de la comprensión lectora. Básicamente, porque *la lectura fluida comporta no sólo saber cuándo aumentar el ritmo lector, o disminuirlo para buscar el sentido a lo que se está leyendo; sino que además conlleva un uso consciente de la puntuación o las marcas expresivas del texto, y saber dónde poner énfasis al leer para resaltar el significado de determinadas palabras o frases*, situando así el automatismo y la lectura prosódica al servicio de la construcción de comprensión lectora.

2. Evaluación de la fluidez lectora: Objetivos y características

En Educación Primaria, la evaluación debería apoyar la consecución del aprendizaje en lugar de simplemente medirlo. Este principio básico de la evaluación formativa suele olvidarse con frecuencia, sobre todo cuando se trata de estimar el logro del estudiante en nivel lector. Entre otras destrezas esenciales del aprendizaje de la lectura (*reconocimiento de palabras, fluidez lectora, vocabulario y comprensión lectora*), la fluidez lectora ha sido tradicionalmente *una de las que más se ha evaluado, y menos se ha enseñado en las escuelas*.

Sin embargo, *esa evaluación se ha basado en el rendimiento del estudiante en precisión y velocidad lectora en 1 minuto*. Así, el procedimiento prevalente de evaluación de la fluidez lectora en la escuela ha situado al profesor (con su cronómetro), como el único responsable del seguimiento, control y evaluación de un aspecto singular de este aprendizaje: la velocidad lectora. Los análisis estadísticos de resultados en velocidad lectora, han estipulado que aquellos alumnos que obtienen resultados normativos ajustados o por encima del percentil 50, son considerados como lectores con un nivel de automatismo adecuado al curso en que están. Como consecuencia, por muchas escuelas circulan tablas que contienen el número de palabras por minuto que los alumnos de los distintos niveles tienen que conseguir, para ser considerados como lectores fluidos. De ese modo, con este enfoque de la evaluación de la fluidez lectora se sitúa al docente como el único responsable de emitir juicios acerca del nivel de fluidez lectora del alumno. Éste, se limita a "correr", y en muchos casos a "ladrar el texto", leyendo generalmente para satisfacer las expectativas y objetivos de lectura de su "profe", o de su familia. En esa situación de evaluación, *el único mensaje que el docente transmite, y que el alumno suele aprender, es que leer velozmente equivale a tener un buen rendimiento lector*. Algunas de las interrogantes a plantear ante ese procedimiento erróneo de evaluar la fluidez lectora son:

- ¿Es ese un modelo de evaluación válido, fiable y eficiente para que los niños mejoren su fluidez y comprensión lectora?
- ¿Cómo docentes, qué decisiones pedagógicas significativas podemos adoptar con aquellos alumnos que "no leen deprisa" , a partir de los resultados que obtenemos del uso del cronómetro?
- ¿Puede considerarse siempre la lectura lenta y reposada como un problema de aprendizaje, o de retraso lector?
- ¿Cuándo, y con qué criterios válidos y fiables se decide que un alumno es lento al leer?
- ¿Qué sentido, o efecto tiene construir y divulgar tablas o datos normativos que sitúen el número de palabras por minuto que un alumno tipo debe leer en un nivel educativo concreto, si no es el de motivar la generalización de prácticas escolares de aprendizaje de la fluidez lectora no fundamentadas pedagógicamente en la investigación?
- ¿Tiene ese modelo de evaluación algún significado para el logro del desarrollo cognitivo o metacognitivo del lector inicial?

La consecuencia más importante de ese enfoque de la evaluación es que, en el tránsito del aprendizaje que realizan los lectores iniciales desde el reconocimiento de palabras y la fluidez lectora hasta llegar a la comprensión del texto, aproximadamente un 25% de ellos no alcanzan a desarrollar una lectura fluida que les prepare para entender lo que leen. Una explicación posible de ese tránsito fallido está en el hecho de que, en los cursos iniciales de Educación Primaria, no se ofrecen suficientes posibilidades a los lectores para aprender

estrategias de fluidez lectora (*dimensión cognitiva*); y menos aún se les brindan oportunidades para que también aprendan el sentido que tiene una lectura fluida y cómo mejorarla (*dimensión metacognitiva*), a través de procedimientos de evaluación formativa (Calero, 2012).

Esas prácticas de evaluación de la fluidez lectora suelen carecer de significatividad para muchos lectores, y para el propio proceso de enseñanza-aprendizaje dado que, por un lado, muchos estudiantes acostumbran a focalizar su atención casi con exclusividad en la gestión de su velocidad lectora, y no en la comprensión del texto; y por otro, no proporcionan retroalimentación de carácter formativo ni al docente ni al alumno, para la oportuna toma de decisiones de ambos en favor de la mejora en este aprendizaje. Ocurre, además, que muchos lectores habituados a ellas las consideran monótonas, aburridas y carentes de interés. De igual modo**,** bastantes docentes terminan también generando la *creencia equivocada* de que la *velocidad lectora es la causa de una buena fluidez lectora*, que en la velocidad lectora está el germen de la fluidez lectora y la comprensión. Una incidencia negativa en este estado de creencias la han tenido, en general, determinados programas de desarrollo de la fluidez lectora que se han "comercializado" en bastantes escuelas. En muchos de estos programas, *se parte de la idea errónea que considera el incremento en velocidad lectora como la causa, y no como la consecuencia de una lectura fluida***;** es decir, *se asume que si la velocidad se incrementa, la fluidez mejorará también*. No obstante, "las auténticas consecuencias" de ese error de perspectiva pedagógica son dramáticas para bastantes estudiantes de Educación Primaria (del Mazo (2013). Exigir a los alumnos que lean con velocidad supone, en muchos casos, que ambas: su lectura prosódica y su comprensión lectora sufran, se vean disminuidas de un modo significativo.

Por el contrario, la *propuesta de evaluación formativa* que aquí proponemos se plantea desde la idea de:

- Una evaluación que forme parte del proceso de aprendizaje de la fluidez lectora.
- El lector como un participante activo en procedimientos de *evaluación para aprender*.
- La utilización de la *rúbrica*, como un *instrumento de coevaluación y autoevaluación* de este aprendizaje, para que los estudiantes aprendan a construir aquellos conceptos y destrezas necesarias que mejoren su fluidez lectora.
- El desarrollo de las *habilidades metacognitivas* del lector, mejorando su motivación y *capacidad de reflexión sobre la tarea, ayudándole a autorregular aquellos procesos de pensamiento que ponen en juego para desarrollar su fluidez lectora*, tales como el conocimiento de las metas que se plantean, o las acciones o estrategias que se utilizan para leer con fluidez.

Tres son las características que definen este enfoque de la evaluación:

a). Enseñar cómo leer con fluidez conlleva que su aprendizaje y la evaluación consiguiente tengan un *carácter interactivo*, y que *la información* que se obtiene *de esa evaluación retroalimente tanto al alumno como al docente* para mejorar el proceso de enseñanza-aprendizaje. En este contexto, *por evaluación entendemos* todas aquellas *actividades que lleva a cabo el docente o el alumno*, que *proporcionen retroalimentación a ambos*, necesaria para implementar la enseñanza (docente) y el

aprendizaje (alumno) de la lectura fluida. Por ejemplo, cuando el maestro lleva a cabo la actividad de modelar frente a sus alumnos distintos estilos, más o menos fluidos, de lectura (Calero 2013b), para que reflexionen y acuerden cuál es el mejor, les está mostrando y facilitando información pertinente para que ellos la utilicen y traten de *acomodar*, *ajustar* y *mejorar* sus particulares modos de leer fluidamente. En otras palabras, *la información* que los docentes solemos obtener de actividades de este tipo no solamente sirven para plantear cambios en la enseñanza, sino que también *debe ser usada por los alumnos para que ellos puedan tomar decisiones* en la mejora de su propio aprendizaje.

b). Un segundo rasgo de la evaluación formativa que aquí planteamos supone implicar al lector en una *evaluación compartida* con un compañero o con su profesor, y en su propia *autoevaluación*. El objetivo es que los alumnos cooperen y construyan conjuntamente comprensión sobre cuál es la conducta lectora fluida esperable por sus profesores para mejorar su aprendizaje. En consecuencia, las actividades de coevaluación y autoevaluación mediante *rúbricas*, orientadas al aprendizaje y al desarrollo de la sensación de autoeficacia, favorecen la creación de dicha comprensión.

Figura 2: Conocimiento metacognitivo que elaboran los lectores

c). Finalmente, una tercera característica de esta evaluación formativa de la fluidez lectora es que *posibilita el desarrollo de conocimiento metacognitivo en el estudiante*, para aprender a autorregular ese aprendizaje (figura 2). Dicho

conocimiento se genera sobre tres variables de la lectura fluida: sobre *él mismo como lector* con un cierto nivel de fluidez lectora; sobre *la propia tarea* y las exigencias que le plantea (marcas textuales a tener en cuenta, búsqueda de la comprensión); y finalmente sobre *las estrategias a utilizar* para leer con fluidez (hacer predicciones sobre el texto, ritmo lector, lectura prosódica y resumen del mismo).

3. La rúbrica como un instrumento de evaluación formativa de la fluidez lectora. Características

Dado que la medida de la velocidad al leer no representa una evaluación global, auténtica, cualitativa y formativa de lo que significa una lectura fluida, un instrumento que la investigación actual plantea como idóneo es la *rúbrica* (o matriz de evaluación). Se trata de una alternativa coherente de evaluación de la fluidez lectora (Simon, 2001), un recurso de evaluación cualitativa y formativa que se constituye actualmente en un instrumento imprescindible para ayudar a diagnosticar e intervenir en la mejora de los procesos de enseñanza-aprendizaje, que puede ser una guía en la evaluación y asignación al estudiante de un nivel de competencia adecuado. Construida con *descriptores cualitativos* sobre criterios de *velocidad lectora, fraseo, pausas, entonación y acento*, entre otros, este instrumento trata de establecer la naturaleza del desempeño concreto de un lector en lectura fluida. Por otra parte, proporciona al docente una medida precisa del logro que los lectores alcanzan, en términos del producto final y del proceso que siguen para alcanzar un adecuado nivel de fluidez lectora. Para estos últimos supone una guía explícita y concreta de qué destrezas concretas se espera que adquieran para leer con fluidez. Además, favorece el que se impliquen en este aprendizaje y adquieran, en función de la edad y nivel educativo, una cierta competencia en el seguimiento y control metacognitivo sobre la propia actividad de leer con fluidez, para poder así construir la comprensión del texto que lee. Ese seguimiento y control, asociado a la construcción de la comprensión del texto, se caracteriza por la habilidad que los lectores desarrollan para saber cuándo hacer una pausa entre las distintas frases que leen, cuándo poner énfasis en la lectura de determinadas palabras, o también cuándo elevar o bajar el tono de voz en la lectura del texto en función de los signos de puntuación.

Decimos que la rúbrica se sitúa en un modelo de evaluación formativa, porque ofrece retroalimentación al docente para implementar el proceso de enseñanza, y al propio alumno acerca de su progreso académico. Al implicar a los lectores, les otorga la responsabilidad de autocontrolar y regular el proceso que siguen para mejorar su fluidez lectora, impulsándoles a hacerse cada vez más conscientes de sus puntos débiles y fuertes, a través del manejo de procesos de pensamiento que la propia actividad de la rúbrica les demanda para enseñarles a autoevaluarse.

La rúbrica, se utiliza como un recurso de *coevaluación* entre alumnos, o entre alumno/profesor, *y* comprende varios descriptores (ver figuras 3, 4 y 5), que explican diferentes componentes de la fluidez lectora a evaluar, tales como la *lectura expresiva, el tono, el fraseo adecuado, el ritmo lector y la comprensión.*

Es importante familiarizar a los estudiantes con el lenguaje que se utilice para explicarles el sentido de los descriptores de una rúbrica, porque son ellos quienes van a utilizarlos para valorar la fluidez lectora de sus compañeros y, por ende, la suya propia. Evidentemente, *el uso de una rúbrica exige* por parte de quien la utilice (el docente, un alumno, o un familiar) *el conocimiento del lenguaje de los descriptores que la definen*, para *que éste llegue a formar parte del vocabulario que se usa en clase* en el desarrollo de la fluidez lectora, y las estrategias a utilizar durante su práctica diaria. De ese modo, los alumnos aprenderán a utilizar ese instrumento como un medio idóneo de desarrollo de la conciencia de autoaprendizaje y autorregulación de su propia capacidad para leer fluidamente.

Los descriptores se gradúan, en función de los diferentes niveles de logro del lector, expresados en términos de una escala (por ejemplo: Excelente, Bueno, Necesita mejorar), o

alternativamente términos numéricos (4, 3, 2, 1), que al final se pueden sumar para poder determinar una resultado global más concreto en fluidez: (A, B, C; ó nivel Alto, Medio o Bajo).

3.1. Fases para enseñar a los alumnos a usar las rúbricas

El uso de la rúbrica conlleva un proceso de andamiaje para transferir al lector la responsabilidad progresiva de su uso, dirigido por el profesor, y durante el tiempo que sea necesario hasta lograr que los lectores se familiaricen con este instrumento de coevaluación. Tres son las fases a seguir:

a). ***Modelado inicial*** del uso de la misma por parte del profesor. Es aconsejable elegir cada vez un descriptor y sus distintos niveles de logro, para facilitar que el alumnado se familiarice con su significado y evaluación. Para tal fin, el docente llevará a cabo la lectura de un texto elegido previamente, y les mostrará el sentido que tiene dicho descriptor (por ejemplo: "Lee con expresividad", llevando a cabo distintos tipos de lectura expresiva para que los estudiantes las reconozcan y puedan discriminarlas para evaluarlas). Ese mismo descriptor se trabajará con distintos textos. La *reflexión en voz alta* del docente sobre cómo él mismo lee y evalúa ese descriptor, es esencial para el objetivo antes señalado de la familiarización del estudiante con su significado y evaluación.

b). ***Práctica supervisada por parejas***. Tras la elección de un texto corto y adecuado al nivel del alumnado, uno de los dos estudiantes lo lee. Al final, el otro consulta la rúbrica y le asigna a su compañero una puntación que defina, según él, el nivel de logro conseguido en cada descriptor. Posteriormente, se cambiarán los papeles y el primer alumno será quien ahora haga de evaluador de su otro compañero.

c). ***Puesta en común con todo el grupo***, con el objetivo de que los estudiantes reflexionen sobre los problemas que se hayan encontrado, a la hora de interpretar o utilizar los descriptores o los distintos niveles de logro de la rúbrica que se utilice.

Durante el manejo de una rúbrica, el estudiante puede leer un texto elegido previamente, e incluso grabarlo para ser evaluado. El tiempo de escucha de una lectura no debe sobrepasar los 2 ó 3 minutos. Al acabar la audición, el docente, o el alumno que hace de observador-evaluador pide al estudiante que ha leído que resuma la lectura, consulta la rúbrica, y asigna la puntuación adecuada que se corresponda con el específico tipo de nivel de desempeño que refleja la rúbrica en cada descriptor. Por último, se intercambian los papeles y quien hizo de lector ahora hará de evaluador. Es importante que, quien haya escuchado la lectura, proporcione retroalimentación al estudiante, señalando de cada descriptor, según su criterio, lo que caracteriza la lectura que haya hecho. Estas observaciones ayudarán, tanto al lector como al compañero que está evaluando, a mejorar el control sobre la tarea y sobre sus propios desempeños en la misma.

La rúbrica es sencilla y funcional, no genera mucho gasto de tiempo escolar para el docente, es fácil de utilizar, y su uso frecuente incrementa el control y la regulación del lector de su propio proceso de aprendizaje de lectura fluida. Se aconseja que forme parte del portfolio individual de lectura de cada alumno, como una muestra más de su competencia lectora ante su profesor y sus padres. Quienes tenemos experiencia en el uso de rúbricas para desarrollar la fluidez lectora, sabemos que los lectores acostumbrados a utilizarlas, por una

parte vuelcan sus recursos cognitivos hacia la construcción de la comprensión del texto, y por otra, ponen en juego otros recursos de tipo metacognitivo que les ayudan a tomar el control, la supervisión y el seguimiento de su competencia en lectura fluida, a partir de los descriptores que se incluyan en las rúbricas. Es sorprendente comprobar cómo estos estudiantes se caracterizan por la habilidad de saber cuándo hacer una pausa entre las distintas frases que leen, cuándo ralentizar el ritmo de lectura para comprender mejor, cuándo poner énfasis en la lectura de determinadas palabras, o cuándo elevar o bajar el tono de voz en la lectura de algunas partes del texto en función de los signos de puntuación, etc,

3.2. Ejemplos de rúbricas y recursos online para construirlas

A continuación, presentamos 3 ejemplos de rúbricas, y recomendamos un recurso online que facilita al docente la posibilidad de construirlas y diseñarlas para distintas asignaturas.

En el primer ejemplo, la rúbrica ha sido elaborada, y autorizada su publicación en este artículo, por Víctor Solis, un docente de "The Magellan International School" en Austin, Texas, un centro que ofrece un programa de inmersión en español. Esta rúbrica puede utilizarse con alumnado de los primeros cursos de Educación Primaria, y abarca cuatro descriptores: *expresión, ritmo de lectura, precisión en el reconocimiento de palabras y comprensión del texto*. Destacar, que los niveles de logro se representan con cuatro dibujos que ejemplifican el proceso de nacimiento de un pollito, lo que podría representar el desarrollo de una destreza cognitiva y metacognitiva, tan importante como es la fluidez lectora.

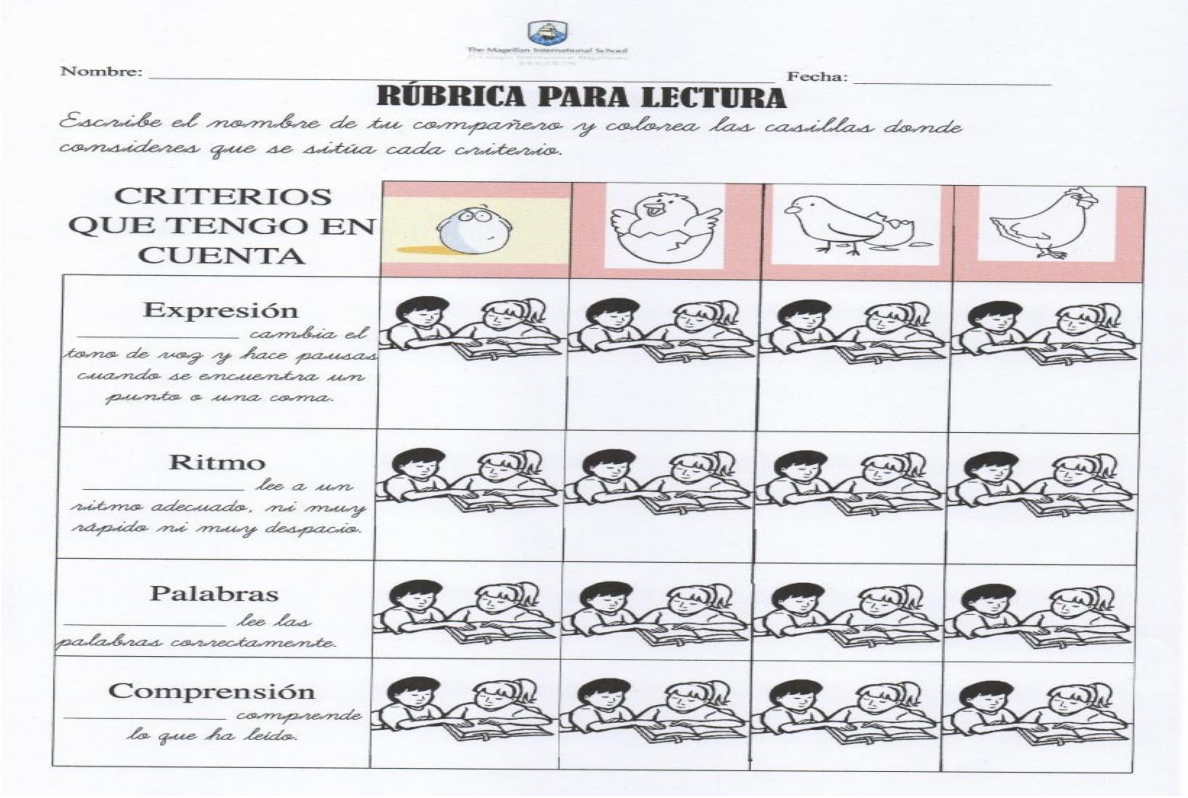


Figura 3. Rúbrica de evaluación del aprendizaje temprano de la fluidez lectora (©Víctor Solís. The Magellan International School, www.comprension-lectora.org .

El segundo ejemplo lo hemos utilizado con alumnado de 2º de Educación Primaria, y los criterios que la rúbrica recoge están referidos a la expresividad, ritmo lector, pausas y comprensión del texto.

Nombre:

Fecha:

ESCALA DE EVALUACIÓN DE LA LECTURA FLUIDA POR PAREJAS				
La voz de ..... cambia de tono cuando lee.				
1	2	3	4	5
.....cambia el tono de voz con cada personaje.				
1	2	3	4	5
Su ritmo de lectura es el adecuado (ni muy lento ni muy rápido).				
1	2	3	4	5
..... hace una pausa breve en la lectura cuando se encuentra un punto.				
1	2	3	4	5
Me lo he pasado bien oyendo su lectura y la he entendido.				
1	2	3	4	5

Figura 4. Rúbrica de evaluación de aprendizaje temprano de la fluidez lector (Cursos iniciales de Educación Primaria) © www.comprension-lectora.org

El tercer ejemplo de rúbrica consta de cinco descriptores, con una escala de valoración de logro con cuatro alternativas. Puede usarse con alumnado de cursos intermedios y superiores de Educación Primaria, y ofrece la posibilidad de cuantificar la puntuación de cada alumno, y la del grupo-clase.

Alumno:..... Fecha:.....

Observador:..... Texto a leer:.....

	Ritmo de lectura/fraseo.	Expresividad y entonación.	Pausas al leer.	Lectura acentuada de determinadas palabras del texto.	Seguridad al leer.
4	-El estudiante lee todo el texto con ritmo y continuadamente, prestando atención a todos los signos de puntuación (. , : … -), y dividiendo el texto en frases con sentido.	-El estudiante lee todo el texto con un adecuado cambio de entonación y expresividad, para comprender lo que está leyendo.	-El estudiante lee todo el texto haciendo las correspondientes pausas para acabar frases, o atender a los signos de interrogación y admiración.	-El estudiante lee todo el texto acentuando la lectura de aquellas palabras que le aportan significado.	-El estudiante lee todo el texto relajado y confiado en su nivel de lectura, y corrige fácilmente cualquier error que comete.
3	-El estudiante lee la mayor parte del texto con ritmo, prestando atención a los signos de puntuación (. , : … -)	-El estudiante lee la mayor parte del texto cambiando adecuadamente la voz y la entonación para buscar el significado.	-El estudiante lee la mayor parte del texto haciendo las pausas que corresponden a los signos de puntuación, interrogaciones o admiraciones.	-El estudiante lee la mayor parte del texto resaltando el acento de algunas palabras que aportan significado al mismo.	-El estudiante lee la mayor parte del texto de un modo relajado y confiado, y alguna vez se muestra confundido con sus errores.
2	-La lectura del estudiante es unas veces rápida, y otra con pausas inesperadas al leer.	-El estudiante lee el texto con cambios en el tono y la expresividad, que no se ajustan al significado del texto.	-El estudiante hace, en pocas ocasiones, las adecuadas pausas cuando se encuentra signos de puntuación, interrogaciones o admiraciones.	-El estudiante, en pocas ocasiones, resalta el acento de algunas palabras del texto.	-El estudiante se muestra a veces nervioso y confundido con sus errores.
1	-El estudiante lee con grandes pausas, o leyendo lentamente las palabras del texto.	-El estudiante lee el texto de un modo monótono, sin entonación y expresividad.	-El estudiante no hace pausa alguna cuando se encuentra con signos de puntuación, interrogaciones o admiraciones.	-El estudiante no atiende a ninguna palabra del texto para resaltar su lectura.	-El estudiante se muestra nervioso al leer.
Puntuación del estudiante					

Figura 5. Rúbrica de evaluación del logro en fluidez lectora (Cursos intermedios y superiores de Educación Primaria) © www.comprension-lectora.org

Finalmente, Rubistar es un recurso online gratuito para los docentes, que puede ayudarles a crear y diseñar rúbricas personalizadas, no sólo para el ámbito del desarrollo de la lectura, sino también para otras áreas del aprendizaje.

Conclusiones

Aunque existen suficientes evidencias experimentales que resaltan la importancia de la necesidad del desarrollo temprano de la fluidez lectora, como una destreza básica para que los alumnos de Educación Primaria adquieran una competencia adecuada en comprensión lectora, en muchas aulas aún se sigue asociando velocidad con fluidez lectora. Esa asociación ha condicionado su instrucción, y los procedimientos de evaluación que se utilizan en las aulas para medir el logro en ese aprendizaje.

En este trabajo hemos propuesto un enfoque del desarrollo de la fluidez lectora, que tiene en cuenta las capacidades cognitivas y metacognitivas del alumnado, que considera la lectura fluida como una destreza de vínculo entre las habilidades de decodificación del niño y la comprensión lectora, y que se define como un proceso simultáneo y autorregulado de aprendizaje del automatismo en el reconocimiento de palabras, la lectura prosódica y la comprensión del texto.

Concluimos que la utilización de procedimientos auténticos y significativos de enseñanza de la lectura fluida, junto con el uso de la rúbrica como un procedimiento de evaluación formativa, ya desde los primeros cursos de esa etapa educativa, son una garantía para que los lectores logren un buen ritmo lector, una lectura prosódica, y una mejora de sus resultados en lectura comprensiva.

4. Bibliografía

- Calero, A. (2012). Cómo mejorar la comprensión lectora. Estrategias para lograr lectores competentes. Wolters Kluwer. Madrid.

- Calero, A. (2013a). La lectura repetida: Una estrategia de aprendizaje temprano de la fluidez lectora. En http://comprension- lectora.org/la-lectura-repetida-una-estrategia-de-aprendizaje-temprano-de-la-fluidez-lectora/ y http://comprension-lectora.org/relacion-familia-colegio-y-desarrollo-de-la-fluidez-lectora/ . 14/05/2013

- Calero, A. (2013b) ¿Sabes cómo modelar la lectura fluida de tus alumnos?- En http://comprension-lectora.org/como-modelar-la-lectura-fluida/ . 14/05/2013

- Christophe, A., Dupoux, E., Bertoncini, J. & Meller, J. (1994). Do infants perceive word boundaries? An empirical study of the bootstrapping of lexical adquisition. En *The Journal of the Acoustical Society of America, 95 (3)* 1570-1580-

- González Trujillo (2005) Tesis doctoral. Departamento de Psicología Evolutiva. Universidad de Granada. http://hera.ugr.es/tesisugr/15808932.pdf .14/05/2013

- Harris, T.L. & Hodges, R.E. (eds) (1995). The literacy dictionary: The vocabulary of reading and writing. Newark, DE. International Reading Association.

- Hirsh-Pasek, K., Kemler Nelson, D. G., Jusczyk, P. W., Wright Cassidy, K., Druss, B., & Kennedy, L. (1987). Clauses are perceptual units for young infants. En *Cognition, 26*, 269–286.

- Kuhn, M.R., & Stahl, S. (2003). Fluency: A review of developmental and remedial strategies. En *The Journal of Educationai Psychology. 95*,1-19

- LaBerge, D., & Samuels, J. (1974). Towards a theory of automatic information processing in reading. *Cognitive Psychology, 6*, 293-323.

- del Mazo, A. (2013). ¿Cúantas palabras lee por minuto? En http://queduquequeducuando.blogspot.com.es/2012/12/cuantas-palabras-lee-por-minuto.html . Descargado el 14/05/2013

- Miller, J., Schwanenflugel, P. (2006) Prosody of Syntactically Complex Sentences in the Oral Reading of Young Children. En *Journal of Educational Psychology, 98(4)*, 839-853.

- Pikulski, J.J. & Chard, D.J. (2005). Fluency: Bridge between decoding and reading comprehension. En *The Reading Teacher, (58), 6*, 510-519.

- Rasinski, T.V. & Samuels, J. (2011a). Reading fluency: What it is and what it is not. En *What Research Has to Say About Reading Instruction*, IV Edition, 94-114. Samuels & Farstrup (eds). International Reading Association.

- Rasinski, T.V., Reutzel, R., Chard, D., Linan, S. (2011b). Reading fluency. En *Handbook of Reading Research, Vol. IV*, 286-319.

- Ravid D, Mashraki YE. Prosodic reading, reading comprehension and morphological skills in Hebrew-speaking fourth graders. Journal of Research in Reading. 2007;30(2):140–156

- Rubistar. http://rubistar.4teachers.org/index.php?lang=es

- Samuels, S.J. (2007). The DIBELS tests: Is speed of barking at print what we mean by fluency? En *Reading Research Quarterly, 42*, 563-566.

- Simon, M. y Forgette-Giroux, R. (2001). A rubric for scoring postsecondary academic skills. En *Practical Assessment, Research & Evaluation, 7 (18)*. En http://pareonline.net/getvn.asp?v=7&n=18 . Descargado el 14/05/2013.

El reflejo de la lectura de Monterroso en El Hombre Duplicado

Raquel López Ruano

IES "Rafael Reyes" de Cartaya

Elena Jiménez Pérez

Universidad de Granada

Recibido:

Septiembre 2013

Publicado:

Enero 2014

ISSN: 2340-8685

Nº DEPÓSITO LEGAL: MA 1949-2013

Pág 49 a la 56

Palabras clave

Intertextualidad, Saramago, Monterroso , Niveles de lectura

Keywords

Intertextuality, Saramago, Monterroso, Levels of reading

Resumen

En la novela *El hombre duplicado*, Saramago intertextualiza el brevísimo relato de *El dinosaurio* de Augusto Monterroso y hace una peculiar interpretación del mismo.

La genialidad de Saramago consiste en desplegar una doble complicidad, hacia Monterroso y hacia el lector.

El hombre duplicado admite varios niveles de lectura y puede llegar a distintos tipos de lectores porque en esta obra se entrecruzan continuamente lo culto y lo popular del pensamiento y del lenguaje.

Summary

In the novel *El hombre duplicado*, Saramago intertextualiza the brief story of Augusto Monterroso dinosaur and makes a peculiar interpretation of the same. The genius of Saramago consists of deploying a double complicity, towards Monterroso and towards the reader. *El hombre duplicado* admits several levels of reading and can come to different types of readers because in this work there interbreed constant the educated thing and the popular of the thought and of the language.

1. Introducción

En la novela *El hombre duplicado*, que se publicó por primera vez en 2002, apenas un año antes de que muriera Augusto Monterroso (el 7 de febrero de 2003), José Saramago intertextualiza el brevísimo relato de *El dinosaurio* como reconocimiento literario a este indiscutible innovador del género del microrrelato.

La intertextualidad que realiza Saramago del texto de Monterroso no se basa en una evocación explícita y completamente literal sino que es más bien recreada e implícita, por lo que exige "que sea el lector quien localice la referencia" (Adsuar, 2008: 1).

Con este trabajo se pretende demostrar cómo escritor y lector son figuras indisolublemente unidas y cómo el universo personal de un creador, en este caso concreto José Saramago, está configurado por su experiencia lectora.

La "huella" de autores consagrados es una técnica que goza de una larguísima tradición en literatura y podría englobarse en el amplio epígrafe de la imitación. La imitación debe entendederse "como una reproducción, que puede ser refundición, o bien una nueva configuración" (Curtius, 1955: 570). Se puede hablar, incluso, de *reconstrucción* que "consiste en deshacer, en desmontar algo que se ha creado o elaborado pero no con la intención de destruirlo" (Andrés, 2008: 97).

Entre los muchos juegos metaliterarios que Saramago establece en su novela *El hombre duplicado*, destaca su peculiar interpretación del famoso microrrelato de Monterroso «Cuando despertó, el dinosaurio todavía estaba allí» (Monterroso, 1998: 77). Además, la presencia de la poética de Monterroso es tan fuerte a lo largo de esta obra que podemos captar la admiración y el respeto que Saramago sentía por dicho autor, hasta el punto de que se podría decir que es uno de los ejes que configura la obra.

El microrrelato de *El dinosaurio*, por su carácter innovador, por su brevedad y por lo sorprendente de su principio y su final, es uno de los textos de la literatura en Lengua española más recordados, estudiados, citados, glosados, parodiados e incluso criticados. Pero no vamos a hablar aquí de la originalidad de Monterroso, que por descontado la tiene, sino de la interpretación que Saramago hizo de este texto en *El hombre duplicado*.

La genialidad de Saramago consiste en desplegar una doble complicidad, hacia Monterroso y hacia el lector, y la sostiene moviéndose constantemente entre lo popular y lo literario. Saramago inserta el microrrelato de Monterroso, distribuyéndolo en varios pasajes, dentro de una novela que se centra en el problema de la identidad del ser humano, y hace que encaje tanto en el hilo argumental como en la situación y en el carácter de los personajes. Para ello no glosa el cuento de Monterroso sino que lo contextualiza, lo adapta, lo reinterpreta. De esta manera ayuda al autor a hacer más comprensible su mensaje, se convierte en su cómplice.

2. La interpretación de Saramago

Saramago no quiere repetir las palabras de Monterroso "Cuando despertó, el dinosaurio todavía estaba allí" por evocación explícita, como si fuera un erudito, por eso deja que caigan de los labios de un personaje sencillo, la anciana madre del protagonista, Carolina,

un personaje hecho de literatura y vivencias: por una parte es "una asidua y fervorosa lectora de novelas" (Saramago, 2003: 154), y nos la imaginamos como una lectora poco erudita, ávida de novelas sentimentales o de folletín; y por otra parte, conoce a la perfección el alma humana, como ella misma manifiesta en una conversación con su hijo, el solitario Tertuliano Máximo Afonso: "Sabía que tenías dotes de psicóloga, pero no que llegaran a tanto, De psicóloga no sé nada, nunca he estudiado ni una línea, pero de personas creo saber algo" (Saramago, 2003: 156).

Por el tipo de lectura que hace, si aplicamos la intertextualidad, nos recuerda a los personajes femeninos de tantas novelas decimonónicas, como, por poner un ejemplo, la sentimental Ana Ozores de *La Regenta*.

Por sus palabras, sabemos de sus artes de tercera y de su gran psicología popular, lo que nos recuerda, aplicando de nuevo el principio de intertextualidad, a nuestro entrañable personaje de Celestina. Saramago consigue mediante un sencillo collage que Carolina mencione alterado el mensaje de Monterroso y lo convierta en material popular, como si fuera una sentencia propia de la fraseología, con su correspondiente carga de filosofía elemental: "Para que ella todavía esté cuando tú despiertes" (Saramago, 2003: 297). Y "consigue, mediante el uso del proberbio, una gran efectividad en la comunicación" (Postigo, 2001: 272).

En este pasaje el verbo *despertar* tiene el mismo valor que emplea Manrique en su famosa copla "Recuerde el alma dormida,/avive el seso e despierte/contemplando" y el mismo sentido figurado con que se emplea en el uso popular del lenguaje: 'darse cuenta de algo, tomar consciencia'. Con el significado de *despertar* aparece en la 4ª acepción del Diccionario de la RAE: "4. intr. *Ast.*, *León*, *Arg.*, *Col.*, *Ec.*, *Méx.* y *R. Dom.* despertar" (RAE, 2001, 22ª ed.). La elección por parte de Saramago de la acepción arcaica de esta palabra es deliberada por su carga filosófica y simbólica, que se mantiene en el lenguaje popular de las sentencias.

En su afán lúdico, Saramago pretende involucrar a un lector amplio a través de una técnica a la que este está muy habituado, gracias al mundo de la publicidad, y que consiste en variar alguna palabra de una frase hecha. Es lo que Postigo llama "falsos proberbios que imitan la estructura de los enunciados sentenciosos" (Postigo, 2001: 276). En este caso, el proberbio alterado es el texto de Monterroso: "Para que ella todavía esté cuando tú despiertes" (Saramago, 2003: 297). El lector sonreirá al darse cuenta de la broma. Saramago le ha hecho un guiño para que adopte una posición activa y reconozca ahora al "dinosaurio", que ha sido reemplazado por una mujer: María Paz. De nuevo las palabras de la madre, esta vez las recuerda Tertuliano al escuchar en el contestador el mensaje de María Paz: "le había venido a la memoria lo que la madre le dijo, Ojalá ella todavía esté cuando tú despiertes, Máximo" (Saramago, 2003: 306).

Y salen otra vez en una conversación telefónica entre Tertuliano y María Paz: "Quieres saber lo que mi madre me dijo ayer en un momento en que hablábamos de ti, Qué, Ojalá ella todavía esté cuando tú despiertes […], Despertaste y yo todavía estaba aquí" (Saramago, 2003: 308).

Saramago ha resuelto una sencilla ecuación en la que el dinosaurio cobra un valor concreto y, por otra parte, ha contribuido a fijar en la memoria colectiva, como si fuera una sentencia o frase hecha, el relato. Probablemente muchos lectores no recuerden el nombre del autor del microrrelato «cuando despertó el dinosaurio todavía estaba allí» pero recordarán el

texto e, incluso, habrán aprendido a insertarlo en un contexto, a darle un principio y un final o, si llega el caso, a cambiar el dinosaurio por otro sujeto gramatical.

3. El homenaje a Monterroso

La presencia de Monterroso está detrás de las palabras de Saramago (no olvidemos la complicidad de la que hace unas líneas hemos hablado) y este, que ha contribuido a actualizar y popularizar las palabras de aquel, parece que ha seguido varios puntos de su famoso «decálogo del escritor»: un interesante documento, inserto en la segunda parte de la primera y única novela del guatemalteco, *Lo demás es silencio* (publicada por primera vez en 1978), que pretende ser una elaboración del personaje apócrifo Eduardo Torres, un escritor provinciano que protagoniza una autobiografía ficticia de Monterroso:

Saramago no toma este decálogo al pie de la letra, en concreto se basa en los puntos segundo, tercero, décimo y undécimo.

Reproducimos a continuación el «decálogo del escritor» (Monterroso, 1982: 136-138):

Primero.

"Cuando tengas algo que decir, dilo; cuando no, también. Escribe siempre".

Segundo.

"No escribas nunca para tus contemporáneos, ni mucho menos, como hacen tantos, para tus antepasados. Hazlo para la posteridad, en la cual sin duda serás famoso, pues es bien sabido que la posteridad siempre hace justicia".

Tercero.

"En ninguna circunstancia olvides el célebre *dictum*: «En literatura no hay nada escrito»".

Cuarto.

"Lo que puedas decir con cien palabras dilo con cien palabras; lo que con una, con una. No emplees nunca el término medio; así, jamás escribas nada con cincuenta palabras".

Quinto.

"Aunque no lo parezca, escribir es un arte; ser escritor es ser un artista, como el artista del trapecio, o el luchador por antonomasia, que es el que lucha con el lenguaje; para esta lucha ejercítate de día y de noche".

Sexto.

"Aprovecha todas las desventajas, como el insomnio, la prisión o la pobreza; el primero hizo a Baudelaire, la segunda a Pellico y la tercera a todos tus amigos escritores; evita, pues, dormir como Homero, la vida tranquila de un Byron o ganar tanto como Bloy".

Séptimo.

"No persigas el éxito. El éxito acabó con Cervantes, tan buen novelista hasta *El Quijote*. Aunque el éxito es siempre inevitable, procúrate un buen fracaso de vez en cuando para que tus amigos se entristezcan".

Octavo.

"Fórmate un público inteligente, que se consigue más entre los ricos y los poderosos. De esta manera no te faltarán ni la comprensión ni el estímulo, que emana de estas dos únicas fuentes".

Noveno.

"Cree en ti, pero no tanto; duda de ti, pero no tanto. Cuando sientas duda, cree; cuando creas, duda. En esto estriba la única verdadera sabiduría que puede acompañar a un escritor".

Décimo.

"Trata de decir las cosas de manera que el lector sienta siempre que en el fondo es tanto o más inteligente que tú. De vez en cuando procura que efectivamente lo sea; pero para lograr eso tendrás que ser más inteligente que él".

Undécimo.

"No olvides los sentimientos de los lectores. Por lo general es lo mejor que tienen; no como tú, que careces de ellos, pues de otro modo no intentarías meterte en este oficio".

Duodécimo.

"Otra vez el lector. Entre mejor escribas más lectores tendrás; mientras les des obras cada vez más refinadas, un número cada vez mayor apetecerá tus creaciones; si escribes cosas para el montón nunca serás popular y nadie tratará de tocarte el saco en la calle, ni te señalará con el dedo en el supermercado".

Como se puede apreciar, el lector tiene una presencia importante en este decálogo que se supone es de escritor.

Aunque Monterroso le da a cualquier escritor la opción de descartar dos de estos enunciados y quedarse con diez, Saramago aplica en *El hombre duplicado* cuatro de estos principios; los seis restantes, tienen que ver, en general, con la tarea de escribir:

El segundo: "No escribas nunca para tus contemporáneos, ni mucho menos, como hacen tantos, para tus antepasados. Hazlo para la posteridad, en la cual sin duda serás famoso, pues es bien sabido que la posteridad siempre hace justicia".

Saramago, a través de su obra y mediante el recurso de la metaliteratura, catapulta a "la posteridad" su propia interpretación del cuento de Monterroso. Y, a la vez, gracias a la crítica literaria implícita en su obra, como hiciera Cervantes en su día en el escrutinio de *El Quijote*, el novelista portugués lanza a la posteridad al autor que tanto admira.

El tercero: “En ninguna circunstancia olvides el célebre *dictum*: «En literatura no hay nada escrito»”.

Este punto se puede interpretar de dos formas complementarias:

1) Saramago está transformando el texto de Monterroso con su permiso porque se acoge a sus propias palabras, no trancribiéndolo al pie de la letra.

2) Saramago convierte el texto de Monterroso, al transformarlo y eludir el nombre del autor, en material fraseológico, en frase popular. Este recurso no es nuevo, pues aparece ampliamente en la literatura medieval: en la épica, en el romancero, en los cuentos, etc. Sirvan como ejemplo las palabras de la madre de Boabdil cuando tienen que abandonar Granada: “Lloras como una mujer / lo que no has sabido defender como un hombre”. Estas palabras de un romance fronterizo se han convertido hoy en materia fraselógica del acervo cultural español.

El décimo: “Trata de decir las cosas de manera que el lector sienta siempre que en el fondo es tanto o más inteligente que tú. De vez en cuando procura que efectivamente lo sea; pero para lograr eso tendrás que ser más inteligente que él”.

Está muy claro que el lector va a captar inmediatamente el juego intelectual que Saramago le propone al incorporar a su novela un ingrediente literario tan valioso: la interpretación de un cuento archiconocido, que ya es un clásico de nuestra Literatura. Pero Saramago va más lejos aún: al mismo tiempo considera muy inteligente a Monterroso por ser el autor de esta brillante la idea.

El undécimo: “No olvides los sentimientos de los lectores. Por lo general es lo mejor que tienen; no como tú, que careces de ellos, pues de otro modo no intentarías meterte en este oficio”.

En este punto la defensa de la dignidad del ser humano que desprenden los escritos de Saramago con ese gusto suyo por personajes corrientes y cotidianos serán el arma más poderosa con la que llegar al sentido común de los lectores, lo que le devolverá su simpatía en el sentido etimológico de “sentir contigo”.

En *El hombre duplicado*, su protagonista, Tertuliano Máximo Afonso, aparece como un personaje trazado con rasgos literarios intertextuales, como el Augusto Pérez de *Niebla* con su aburrida cotidianeidad. Por eso Saramago construye su mundo a través de un juego metaliterario, con numerosas referencias, encubiertas o no, a numerosas obras y personajes literarios: desde la mención expresa de Casandra a la sutil evocación de Celestina. En este continuo ir y venir a la tradición literaria, trae a colación el relato mínimo de Monterroso y lo interpreta libremente, con descaro pero, a la vez, con un profundo afecto y con mucho respeto hacia Monterroso, lo que demuestra que Saramago es un buen lector y las referencias de su obra dan prueba de su riqueza lectora. “Las alusiones intertextuales son una constante del estilo saramaguiano y, desde esta perspectiva de la obra, como mosaico de citas, son numerosos los análisis que se han realizado” (Postigo, 2001: 270).

El hombre duplicado propone un juego intelectual al más alto nivel literario, en el que el lector, que ha de tener cierto entrenamiento, deberá agudizar el ingenio al máximo, porque la magia que teje Saramago no es fácil y se escapa de una lógica simple, para leer entre líneas y captar las más variadas referencias literarias. La comunicación total entre autor y lector se basa aquí en una entropía similar a la que se dio en ciertas épocas altamente impregnadas de cultura literaria como nuestro siglo de Oro o la época del 27.

Pero, por otra parte, Saramago, que es un autor con una esencia muy humana, no quiere llegar solamente a un lector culto, sino a todos, y para lograr que su mensaje pueda ser interpretado por lectores no "tan leídos" transforma lo literario en palabras sencillas con fórmulas populares que nos recuerdan a los refranes o sentencias: "Ojalá ella todavía esté cuando tú despiertes […] Despertaste y yo todavía estaba aquí". Es todo un acierto esta invocación que no requiere haber leído el original para interpretar el sentido del texto y, en ese sentido, no cierra la puerta a que lectores que por un casual no conozcan el microrrelato no disfruten de todos los matices.

El hombre duplicado admite varios niveles de lectura y puede llegar a distintos tipos de lectores porque en esta obra se entrecruzan continuamente lo culto y lo popular del pensamiento y del lenguaje. La entropía o cantidad de información transmitida y recibida se presta a distintas tesituras o grados de interpretación.

4. Bibliografía

- Adsuar Fernández, Mª D. (2008). La intertextualidad, (E)vocación de mundos posibles, *Cartaphilus* (Revista de Investigación y Crítica estética), 4, 1-8.

- Andrés Sebastià, Mª P. (2008). Jorge Luis Borges y las Coplas manriqueñas: referencias intertextuales en el aula de E/LE, *Actas del II Congreso Internacional de Lengua y Literatura y Cultura de E/LE: Teoría y Práctica docente*. Onda: JMC, 95-108.

- Curtius, E. R. (1955). *Literatura europea y Edad Media Latina*. Madrid: Fondo de Cultura Económica.

- Monterroso, A. (1982). *Lo demás es silencio*. Madrid: Cátedra.

- Monterroso, A. (1998). *Obras completas (y otros cuentos)*. Barcelona: Editorial Anagrama.

- Postigo Aldeamil, Mª J. (2001). José Saramago y los proverbios, *Revista de Filología Románica*, 2, 267-299.

- RAE (2001). *Diccionario de la Lengua española*, 22ª ed., Madrid: Espasa-Calpe.

- Saramago, J. (2003). *El hombre duplicado*, Barcelona: Círculo de lectores.

Volad: Una propuesta de intercomunicación con la infancia.

Lucía Ballesteros Aguayo

Universidad Complutense de Madrid

Recibido:

Agosto 2013

Publicado:

Enero 2014

ISSN: 2340-8685

Nº DEPÓSITO LEGAL: MA 1949-2013

Pág 57 a la 64

Palabras clave

Literatura, Infancia, Educación, Postguerra y Prensa.

Keywords

Literature, Children, Education, Post-war and Press.

Resumen

Las revistas infantiles de postguerra representan un referente literario dentro de la tradición artística española. *Volad* como medio periodístico financiado por *Acción Católica* se divulgó durante diez años entre sus suscriptoras. La singularidad de los testimonios estéticos publicados así como la promoción de estructuras de participación lectora elevaron el carácter artístico del soporte. La inclusión en el diseño interno de la publicación de «Pluma al Viento» y «Correo de Pluma al Viento» como espacios de intercomunicación constante y periódica con el público infantil promovieron la implicación del niño en la elaboración de la revista al mismo tiempo que estimularon la expresión literaria. La mayoría de las indicaciones se referían a la necesidad de una adaptación temática, la conveniencia de imprimir una estructura argumental clara y concluyente, la versificación de los recursos expresivos, la excitación imaginativa, la adopción de un estilo poético y la corrección ortográfica y gramatical. De esta manera, el soporte periodístico no sólo era entendido como un canal a través del cual el niño se divertía y estimulaba sus capacidades imaginativas y literarias, sino que al mismo tiempo era considerado como un espacio para la promoción de autores. En definitiva, la tarea desarrollada por *Volad*como vehículo de expresión de la infancia permite que se erija como paradigma de educación literaria con amplia repercusión en la actual tradición literaria española.

Summary

The post-war children's magazines stand for a literary milestone within the artistic Spanish tradition. *Volad* as a journalistic means financed by *AcciónCatólica* was published for ten years among the subscribers. The peculiarity of the creations published, just like the promotion of the reader's involvement raised the artistic character of the publication. The inclusion in the internal design of the publication of «Pluma al Viento» and «Correo de Pluma al Viento», as spaces of continuous and periodical intercommunication with the children, promoted the children's involvement in the elaboration of the magazine at the same time as it stimulated the literary expression. Most of the indications referred to the need of a thematic adaptation, the importance of giving a clear and concluding storyline, the versification of the expressive resources, the stimulation of the imagination, the use of a poetic style, and the orthographical and grammatical correctness. In conclusion, the task developed by *Volad* as a vehicle of expression of the children proves that it is a paradigm of the literary education with a wide repercussion on the present Spanish literary tradition.

"VOLAD abre sus páginas a todas las muchachas españolas que aspiren a ser escritoras"[1]. Esta sugerente invitación inauguraba las primeras páginas de la revista infantil de orientación religiosa financiada por *Acción Católica*. Su difusión entre las suscriptoras desde 1952 hasta 1962[2] se inscribía dentro de un sector creciente y floreciente especializado en la promoción de creaciones destinadas al público infantil durante los años de la postguerra española. La proliferación de soportes informativos, organismos editoriales, iniciativas públicas y privadas así como la instauración de una conciencia artística entre los profesionales de la actividad literaria acerca de la especificidad del lector infantil, promovió la divulgación de producciones dirigidas a este público.

Durante la década de los años cuarenta y cincuenta se multiplicaron las cabeceras de carácter infantil destinadas a satisfacer el deseo explícito de ofrecer una auténtica formación integral al niño. El desarrollo de una narrativa infantil fundamentada en la adopción de una actitud innovadora tendente a la experimentación y la renovación de los materiales artísticos, produjo la expansión del fenómeno periodístico como vehículo idóneo para encauzar las inquietudes artísticas. Esta particular visión del fenómeno literario brindaba "una oportunidad de publicación más libre −por no estar sujeta a los condicionamientos económicos de la edición del libro−, y más innovadora para llegar a sus naturales destinatarios"[3].

La finalidad de estas publicaciones se centraba en la atención de las necesidades educativas de la infancia y en la promoción de autores a través de los canales de intercomunicación. Los objetivos educativos se integraban dentro de los propósitos estéticos que definían la filosofía editorial de cada publicación y que establecieron un nuevo paradigma de educación literaria. Esto fue posible gracias a la apuesta decidida de asociaciones e instituciones que subvencionaron la elaboración de las revistas y a la participación de artistas que supieron implantar un estilo propio y moderno encaminado a elevar el nivel estético de las creaciones infantiles.

El elemento común de estas publicaciones fue la utilización del cuento como la forma expresiva por excelencia. Las propiedades inherentes al fenómeno cuentístico como la condensación de la trama, el uso de una sola técnica, la intensificación de los acontecimientos narrados, la selección de los recursos expresivos y la acomodación del texto a una extensión limitada, propició su transmisión a través de los cauces periodísticos.

Una de las aportaciones más relevantes de estos planteamientos editoriales con respecto a las composiciones artísticas pertenecientes al siglo XIX fue la incorporación de estructuras de participación lectora. La edición de *Volad* incluíala sección «Pluma al Viento» que "ofrece la oportunidad de ser publicadas en las páginas de la Revista vuestra colaboración"[4]. Se inauguraba, así, una nueva relación con el público infantil particularizada por la implicación en la confección del soporte, la promoción de las capacidades expresivas y, en definitiva, la transmisión de un determinado paradigma literario.

Volad representaba un proyecto periodístico con una importante presencia del componente lúdico y de recreo que impregnaba tanto el diseño como el contenido de las

[1] *Volad*, Nº 141, Marzo, 1958, p.23.
[2] Las fechas de inicio y finalización de la publicación del medio se han cotejado con los archivos de la Biblioteca Nacional de España y el Archivo General de la Villa de Madrid.
[3] García Padrino, J. *Así pasaron muchos años: en torno a la literatura infantil española*. Cuenca: Ediciones de la Universidad de Castilla-La Mancha. 2001, p. 288.
[4] *Volad*, Nº 141, Marzo, 1958, p.23.

obras divulgadas, sin desestimar la utilidad didáctica de las creaciones literarias[5]. Las colaboraciones habituales pertenecían a asiduos escritores que participaban de forma entusiasta con sus aportaciones. «Pluma al Viento» y «Correo de Pluma al Viento»se destinaban a la intervención de los lectores en la configuración y el diseño de la publicación con el envío de sus propuestas literarias. Estos apartados disfrutaban de gran aceptación y popularidad entre las suscriptoras puesto que establecían canales de intercomunicación directos y periódicos con el público lo cual a su vez incrementaba el sentiemiento de pertenencia a un proyecto común y singular. El proceso de fidelización entendido como la fidelidad que un receptor muestra ante la adquisición de un producto concreto de forma continuada, estaba asegurado.

La revista recibía mensualmente cuentos elaborados por las lectoras que o bien eran publicados en «Pluma al Viento» o bien eran revisados para su mejora en «Correo de Pluma al Viento». Ambas secciones estaban coordinadas por la genial escritora Montserrat del Amo quien ejerció una notable función de orientación. Sus indicacionesse referían alos aspectos lingüísticos y formales susceptibles de ser corregidos o modificados con el fin de lograr la adecuación al medio y así instaurar un determinado gusto estético entre las suscriptoras.

Esta concepción del medio implicaba la consideración de la figura del receptor como sujeto activo y partícipe del proceso de transmisión y creación literario. «Correo de Pluma al Viento» estableció una comunicación epistolar entre el soporte y su púbico de tal manera que se lograba por una parte una mayor adaptación de los contenidos a las necesidades del lector puesto que las informaciones recibidas facilitaban un perfil más exacto del mismo y, por otra, se inauguraba un nuevo espacio de expresión artística.

Montserrat adoptaba un estilo desenfadado y maduro para comunicarse con el público infantil que imprimía un sentimiento de cercanía y confidencialidad. De esta manera, se pretendía instaurar un espacio de diversión y entretenimiento en el que el niño pudiera expresar con naturalidad sus inquietudes, dudas y preocupaciones relacionadas con la tarea creativa y la configuración del cuento. Resultan sugerentes las siguientes palabras: "No tengas miedo porque *Volad* recibe con cariño, lee con respecto y contesta con atención a todas las cartas que recibe. Desde hoy te contamos entre nuestras amigas"[6].

Este afecto manifestado por la revista que permitía la intercomunicación en términos de diversión fomentaba la concepción del medio no sólo como vehículo de expresión encaminado a perfeccionar y pulir el estilo artístico de los lectores, sino que también constituía un instrumento a través del cual se reivindicaba la singularidad del niño como sujeto competente en el arte de la ficción. En esta dirección se orientó la siguiente reflexión que de forma implícita apremiaba al reconocimiento del niño y la especificidad de la literatura infantil[7]: "¿Sabes lo que pienso muchas veces al leer las cartas de «Pluma al Viento» y hoy de un modo especial al leer la tuya? Que muchas personas que os llaman

[5] El equilibrio entre el componente útil y placentero experimentado por la experiencia estética ha sido recogido por diferentes autores. Resultanelocuentes las palabras de René Wellek y Austin Warren al respecto: "Y la utilidad –la seriedad, el carácter instructivo− de la literatura es una seriedad placentera; es decir, no es la seriedad de un deber que hay que cumplir o una lección que hay que aprender, sino una seriedad estética".*Teoría Literaria*. Madrid: Gredos, 4º Edición, 5ª Reimpresión, 1985, p. 37.

[6]*Volad*, Nº 150, Diciembre, 1958, p. 23.

[7] Este deseo de reclamar la existencia de una narrativa infantil está presente en los estudios recientes en contraposición a las concepciones de índole tradicional que concebían la especialidad destinada a los niños como "un engendro raquítico y con caracteres de monstruo", tal y como manifestaba de manera sugerente el Padre Vázquez en su obra *La prensa infantil en España*. Madrid: Doncel, 1963.

«chiquillas» se quedarían asombradas si os conocieran de verdad y pudiesen ver el mundo de problemas serios, de amor y de dolor que tenéis dentro. Tu cuento, Sarita, me lo deja entrever y me impresiona”[8].

Las indicaciones más frecuentes de los cuentos que finalmente no eran publicados en «Pluma al Viento» pero que sí eran comentados en «Correo de Pluma al Viento» se referían a la construcción del argumento que según Montserrat debía ser fuerte y con consistencia. “Tu cuento tiene poco argumento; tendrías que pensar una historia más interesante en la que pasen más cosas o las expliques con más detalle”[9], advertía a una de las suscriptoras. “Bien escrito. Argumento poco original. Procura desarrollar la imaginación”[10], aconsejaba a otra. La preocupación por aunar los esfuerzos del escritor de relatos cortos en el desarrollo argumentativo de la trama se justificaba por la condensación y la brevedad de la historia que requería la publicación del cuento en los soportes periodísticos.

Asimismo, en la elaboración de la estructura argumental se insistía en los criterios de novedad y originalidad: “Debes pensar los cuentos más, para hacerlos más divertidos y originales. Prueba de nuevo”[11], y en la necesidad de evitar las historias configuradas en forma de moralina: “Tu cuento está muy bien escrito, pero no me ha gustado nada el argumento. ¡Por favor! ¡Cuenta una historia sencilla, sin moraleja!”[12][13].

La dedicación profesional del escritor se presentaba como una de las principales inquietudes del público y a ello se referían muchos de los comentarios: “Nuestro deseo es ayudaros a realizar vuestra vocación de escritoras, y recibimos constantemente las cartas con una alegría llena de máximo interés”[14].Se pretendía así fomentar entre las suscriptoras el placer de la lectura, la belleza de la escritura y el valor formativo de la comunicación literaria. La preocupación del medio por los aspectos formativos del niño merece una especial atención dentro de la función de alfabetización desempeñada por la prensa durante la postguerra.

En ocasiones, se advertía de la idoneidad de adoptar un estilo propio que permitiera disfrutar de la actividad creativa y del placer de la recreación literaria en lugar de adoptar “vicios” desvaforables como el deseo de alcanzar fama o prestigio a través de la escritura. “…no escribas nunca para conseguir «la gloria» […] Hazlo para ser tú mejor y hacer mejores a los demás con tus escritos”[15].

Se exaltaba la constancia, el esfuerzo, el trabajo bien hecho, la dedicación al estudio y la originalidad creativa. Sirvan como ejemplo estas reflexiones acerca de la tarea del artista: “Escribir, mucho más genialidad, es paciencia. Trabajo paciente. Estudio paciente. Observación paciente. Ni yo ni nadie podemos darte la respuesta definitiva, que sólo tú y el futuro guardan. Estudia, escribe, trabaja. Acepta los consejos y no te desanimes. Creo que tu

[8]*Volad*, Nº 142, Abril, 1958, p. 33.
[9]*Volad*, Nº 142, Abril, 1958, p.33.
[10]*Volad*, Nº 149, Noviembre, 1958, p. 16.
[11]*Volad*, Nº 149, Noviembre, 1958, p. 16.
[12]*Volad*, Nº144, Junio, 1958, p. 26.
[13] El componente práctico y útil del exponente narrativo debe de desprenderse de la interpretación general de la obra.
[14]*Volad*, Nº 141, Marzo, 1958, p.23.
[15]*Volad*, Nº 145, Julio, 1958, p. 29.

peor enemigo puede ser la impaciencia”[16], “Tienes que estudiar y aprender mucho antes de empezar a escribir. Aplícate en la escuela”[17].

La libertad expresiva y el desarrollo artístico se dibujaban como dos de los rasgos característicos de la actividad creativa y en esta dirección se inscribían sugerencias como esta: “La verdad es, Merle, que tienes un estilo más cultivado y vigoroso que lo corriente. Se te nota que has leído mucho. Lástima que las sabias pinceladas de tu estilo no basten para mantener y explicar suficientemente el argumento. Hay que trabajar más, explicar más, y dejar la modernidad del estilo en el justo medio, para hacer una prosa rápida, pero comprensible”[18].

El desarrollo de un juicio estético, el impulso de las capacidades expresivas y el ejercicio de la facultad imaginativa se elevaban como los principios compositivos sobre los que se debía edificar la trama narrativa. “Tu historia me ha gustado mucho por su argumento y por el tono poético con que está escrito. Lástima que sea demasiado corto. Sabe a poco. Escríbeme de nuevo”[19].

La comunicación epistolar inaugurada en «Correo de Pluma al Viento» se inscribía en una relación equidistante entre el escritor y el niño, precisamente, uno de los propósitos que defendía implícitamente la revista era la reivindicación del niño como receptor hábil y preparado para interpretar textos de cierta dificultad. De ahí la idoneidad de dirigirse a él en con un tono maduro frente a las actitudes excesivamente pueriles y aniñadas adoptadas por autores pertenecientes a épocas anteriores. En esta línea se orientan los comentarios elaborados por Montserrat a través de los cuales se elevaban las virtudes infantiles y se exaltaban los valores personales de las lectoras de *Volad.* “Te sé asidua de este Correo, así que tengo asegurada la perseverancia. ¡Ánimo! «El sueño de Tonín» demasiado infantil para VOLAD”[20]. Premiaba la constancia como una de las cualidades inherentes al escritor y animaba a sus lectoras a adoptar un estilo poético y consolidado en sus creaciones. Incluso, en ocasiones, haciendo alarde de su genialidad como artista, mostraba una actitud solidaria cuando el desánimo y la rutina se adueñabande ellas. “Aquí me tienes de nuevo, querida Carmen, contestando tu carta. ¡Claro que sé lo que es el desaliento de un pequeño contratiempo en mi deseo de escribir! Lo he sufrido muchas veces…y he seguido escribiendo. Te aconsejo que hagas tú lo mismo, si quieres conseguirlo algún día”[21]afirmaba en un intento de expresar el desaliento que manifiesta el escritor y avivar la motivación para continuar con entusiasmo la tarea creativa.

Estos ejemplos exhiben la relación tan especial que se instauró entre el medio y su público basada en la amistad y la confidencialidad. El ambiente cálido, próximo y jovial en el que se instauraba la intercomunicación propició la interiorización de unas estructuras artísticas por parte de los lectores a partir de una orientación lúdica del aprendizaje que se contraponía a las perspectivas conservaduristas en torno al fenómeno literario infantil que promulgaban la transmisión de contenidos morales a través de un sistema de enseñanza doctrinario.

[16]*Volad*, Nº 139, Enero, 1958, p. 24.
[17]*Volad*, Nº 149, Noviembre, 1958, p. 16.
[18]*Volad*, Nº 145, Julio, 1958, p. 29.
[19]*Volad*, Nº147, Septiembre, 1958, p. 8.
[20]*Volad*, Nº150, Diciembre, 1958, p. 22.
[21]*Volad*, Nº 142, Abril, 1958, p. 33.

Esta contemplación del objeto literario demostraba la inexistencia de una alta literatura frente a un tipo de literatura calificada como "infraliteratura"[22]. Dicha distinción sustentada en convicciones tradicionalistas acerca del fenómeno literario otorgaba menos valor artístico a las publicaciones periódicas a las que se le atribuía la única función de entretener y divertir; en contraposición, se situaba la producción literaria de carácter instructivo y pedagógico. Actualmente, se ha superado esta concepción arcaica puesto que se basaba en un argumento inconsistente ya que la valoración de las obras literarias viene determinada por sus cualidades estéticas y por la consideración que le otorgue el lector mediante el proceso de individualización inaugurado durante el proceso de lectura. En este sentido, la finalidad educativa desarrollada por las revistas infantiles pertenecientes a la postguerra española no deja lugar dudas de la contribución de estos exponentes a la tradición literaria[23].

[22] René Wellek y Austin Warren advirtieron de la falsedad de esta consideración puesto que se identifica con el juicio esgrimido por los lectores de "buena literatura" cuando en realidad quien debiera de responder a la cuestión son los verdaderos lectores del medio. *Op.cit*. p. 37.

[23] En esta dirección se sitúan las reflexiones del profesor García Padrino cuando afirma que "Si no hubiese existido esa oportunidad de publicar en la prensa periódica unas creaciones literarias dedicadas a la infancia, la literatura infantil española no habría alcanzado esos niveles de interés y de calidad que hoy podemos apreciar…". Jaime García Padrino: *Op. cit.* p. 287.

Bibliografía

- Anderson Imbert, Enrique: *Teoría y técnica del cuento.* Barcelona: Arial, 1ª Edición en 1992.

- Chivelet, Mercedes: *La prensa infantil en España. Desde el siglo XVIII hasta nuestros días*: Fundación SM, Madrid: 2009.

- Del Rey Briones, Antonio: *El Cuento Literario*. Madrid: Akal, 2008.

- Fernández Recuerdo, Ricardo: *El relato de infancia y juventud en España (1891-1942)*. Granada: Universidad de Granada. 2007.

- García Berrio, Antonio y Hernández Fernández, Teresa: *Crítica Literaria. Iniciación al estudio de la Literatura.* Madrid: Cátedra, 2004.

- García Padrino, Jaime: *Así pasaron muchos años: en torno a la literatura infantil española.* Cuenca: Ediciones de la Universidad de Castilla-La Mancha. 2001.

- Martín Jiménez, Alfonso: *Tiempo e imaginación en el texto narrativo*. Valladolid: Secretariado de Publicaciones de la Universidad de Valladolid. 1993. Serie Literatura, nº 27.

- Pastoriza de Etchebarne, Dora: *El cuento en la literatura infantil.* Buenos Aires: Kapelusz. 1962.

- Ryan, Michael: *Teoría Literaria. Una introducción práctica.* Madrid: Alianza, 2002.

- Vázquez, O.P.: *La prensa infantil en España*. Madrid: Doncel.

- Wellek, René y Warren, Austin: *Teoría Literaria.* Madrid: Gredos, 4º Edición, 5ª Reimpresión, 1985.

Comprensión lectora VS Competencia lectora: qué son y qué relación existe entre ellas

Elena Jiménez Pérez

Universidad de Granada

Recibido:

Noviembre 2013

Publicado:

Enero 2014

ISSN: 2340-8685

Nº DEPÓSITO LEGAL: MA 1949-2013

Pág 65 a la 74

1. Introducción

El «hombre pensante», al principio, se comunicaba de diversas formas: usando olores, objetos, gestos, gritos y representaciones de la realidad en las paredes de las cuevas, pero no mediante la transcripción del pensamiento en sonidos concretos que posteriormente se escribían. A pesar de que el homo sapiens surgió hace aproximadamente 400.000 años, no se tiene conocimiento de que existan restos de textos escritos no pictográficos hasta 6.000 años a. C. en el norte de Babilonia (baja Mesopotamia), aunque de ellos se extraiga, incluso, que en aquel momento la escritura no estaba precisamente en su infancia. La fecha en que la etapa pictográfica empieza a ser superada por la alfabética en Babilonia se remonta al 8.000 a. C. y al 7.000 a. C. la etapa en Egipto (Codd, 1900). Por lo tanto, escritura y lectura se funden en el tiempo como el haz y el envés del origen de la comunicación humana, la verbal. La interacción entre una y otra han hecho de las mismas un solo elemento cuyo timón, en el caso de la escritura, es la comprensión lectora.

Pero demos un salto hasta significativo hasta situarnos en la era de la industrialización, pasando por alto circunstancias históricas tan relevantes como que en la Edad Media, las mujeres tenían prohibido leer y solo las meretrices podían acceder a las escasas bibliotecas que existían. Desde finales del siglo XIX la comprensión lectora ha suscitado el interés de especialistas, esta época ha sido sin duda el punto de inflexión. Anteriormente, la comprensión no constituía la finalidad de enseñar a leer ya que se perseguía la alfabetización mecánica casi exclusivamente religiosa, por ejemplo, para participar en la liturgia (Darnton, 1993), por lo que el concepto ni siquiera se había planteado. Se pensaba que el mero hecho de comprender lo que se leía era un reflejo del pensamiento (G. M. Whipple, 1898). A partir de principios del XX a ciertos especialistas comenzaron a rondarle la curiosidad sobre esta noción. Ya en 1908, EdmundBurkeHuey —probablemente germen del constructivismo—,aparte de adentrarse en el mundo de la comprensión lectora sin abordar específicamente el término como se hace en la actualidad, investigó el cansancio que producía el proceso lector, especialmente en el ojo y la visión, y su repercusión en la velocidad lectora; además de plantear que «el lector crea el significado desde las huellas dejadas en el texto por el autor» (Huey, p. 349). Pocos años más tarde, con Thorndike (1917), que afirmaba que «leer es razonar» y «construir significado» (Thorndike, 1917, p. 329)—quizás el primer psicólogo especialista en educación—, se sientan las bases de la metacognición en el ámbito, sin duda, la revolución en comprensión lectora (Pearson, 2011, op. Cit. Handbook,p. 12). Pero no es hasta la década de los 50 cuando los científicos relacionan los procesos cognitivos, en auge por esas fechas, con la lectura comprensiva. En 1962, Fries habla de que la comprensión lectora es el proceso directo de la decodificación como forma automática resultante de que el alumnado denominara las palabras.

2. Conceptos

A partir de ahí, la evolución del concepto, debido al interés creciente, ha desembocado en la generación de tres enfoques fundamentales (Adams, 1982) con los que los especialistas abordan actualmente la lectura para cercar el concepto de comprensión lectora: el enfoque sintético (*bottom up*, que aconseja comenzar el proceso de comprensión por las palabras, modelo ascendente o *data-driven*), el modelo analítico (*top down*, que recomienda empezar dicho proceso por los aspectos más generales del texto, modelo descendente o *conceptually-driven*) y el modelo interactivo (entendido como la complementación del *bottom up* con el *top down*), siendo este último el más usado en los últimos años. Pero no deberíamos olvidar

otras clasificaciones de los modelos de lectura en boga en la década de los 80 con cierta vigencia en la actualidad como las propuestas por Singer y Ruddell (1985) y recogida por M. C. González (1992): modelo de desarrollo elaborado por Holmes y Singer sobre la teoría del «substrata factor» (Holmes, 1960; Holmes y Singer, 1964), modelo del procesamiento de la información (Gough, 1972; la Berge y Samuels, 1974), modelo interactivo (Rumelhart, 1977, Ruddell y Speaker, 1985), modelo inferencial (Van Dijk y Kintsch, 1983, 1985), modelo psicolingüístico transaccional (Goodman, 1985) y modelo afectivo (Mathewson, 1979, 1985).

Con estas breves pinceladas sobre la génesis de la expresión entramos de lleno en las distintas definiciones que sobre la comprensión lectora se han venido generando. A lo largo de la historia las definiciones han oscilado entre la aportación de datos más completa sobre un nuevo concepto hasta el intento de especificación de un sinónimo perfecto de una idea. Una definición es, por definición, «la proposición que expone con claridad y exactitud los caracteres genéricos y diferenciales de algo material o inmaterial» (RAE, 2013), la explicación mediante palabras de la esencia de algo, la nominación inequívoca de un concepto o idea, el cercado científico que ciñe una realidad neta.

Algunos especialistas comprenden el término como suma de sus componentes: comprensión y lectora o lo que es lo mismo, definir la idea de leer por un lado y sumarle la de entender o comprender, por otro; incluso entendiendo que un término abarca al otro. Pero «la noción de comprensión lectora es un concepto polisémico y difícil de precisar» como asegura Pilar Núñez Delgado; Mendoza (1995, p. 77) habla del dominio de la mecánica lectora como punto de partida del acto lector; un constructo que engloba varias dimensiones (Tiana, 2010, p. 92) en el que «hay que tener en cuenta muchos procesos básicos» (Pérez, Gómez-Villalba, 2003, p. 38); así «la definición sobre lectura o sobre competencia lectora aparece en la actualidad como algo bastante complejo y multidimensional» como afirma Isabel Solé (2012). Además, «es un matiz más preciso que la intelección e implica que el mensaje propuesto sea asimilable por el lector y le permita integrar lo nuevo en lo conocido» (Cantón, 1997).

La comprensión lectora es una noción que surge de preguntarse qué es leer, «leer es una interacción que tiene lugar en un contexto determinado y entre un lector y un texto» (Arroyo, 2009, p. 42), «Leer es decodificar aplicando las reglas de conversión grafema-fonema teniendo como fin comprender lo leído» (Jiménez, 2004, p. 5), «leer es el proceso mediante el cual se comprende el texto escrito» (Fons, 2005, p. 20) y la comprensión lectora es uno de sus procesos. En estas definiciones, como en muchas otras, no se tiene en cuenta al emisor de ese texto; en las que sí lo hacen es de forma parcial, por ejemplo, Suárez (2004, p.110) alude de pasada a la necesidad «del descubrimiento del propósito predominante del autor/escritor del texto: informar, persuadir, comparar, argumentar, expresarse, crear belleza». Para Snow (2001), la comprensión lectora es «el proceso simultáneo de extracción y construcción del significado a través de la interacción e implicación con el lenguaje e implicación con el lenguaje escrito», pero en los elementos que articulan este proceso solo contempla al lector, el texto y la actividad —relación de la comprensión lectora con los objetivos, procesos y consecuencias asociadas a la lectura (Trujillo, 2005)—, olvidando, también, al autor del texto. Desde Mervi-Lervåg&Lervåg (2011, p. 130) o Quintanal (1997, p. 24) que contemplan la comprensión lectora como una función de decodificar el lenguaje oral —a lo que Solé añade la necesidad de unos conocimientos previos en los que integrar los nuevos (Solé, 1988, p. 60)—, hasta Cassany, Luna y Sanz (2002) que entienden que leer significa comprender(p. 197), es decir, «leer es comprender» (Cassany, 2006, p. 21; Pearson, 2011, p. 3, op. Cit. Handbook) un texto, por lo que la comprensión lectora es un término

redundante según esta afirmación. Que es compartida por Fonts (2006) porque define leer como «proceso mediante el cual se comprende el texto escrito», exactamente al igual que Solé: «leer es el proceso mediante el cual se comprende un texto escrito» (p. 20). «Lo que importa es interpretar lo que vehiculan las letras impresas, construir un significado nuevo en nuestra mente a partir de estos signos» (p. 197) sin olvidar la importancia del dominio del lenguaje oral para el proceso lector (Calero, Pérez, Maldonado y Sebastián, 1991, p. 71)o «el adiestramiento en las habilidades lectoras que capacita para dirigir y controlar el proceso de percepción del lector y le permite desarrollar una lectura auténticamente individual» (Mendoza, 2004, p. 163). La comprensión lectora es una capacidad o habilidad paralela a la expresión escrita, ambas son destrezas que corresponden a los dos códigos de comunicación y que no se entienden por separado (Abril, 2004, p. 21). «Es la capacidad de entender e interpretar textos» (Berko, Berstein, 2010, p. 436) y esa capacidad viene dada, entre otras cuestiones, por los significados que se derivan de nuestra propia experiencia vital y cultural (Holme, 2009, p. 161); o «la reconstrucción estratégica de un texto con un propósito particular».(Calfee, 2011, p XIII, Handbook, op. Cit.).

Lo que sí es seguro es que «aprender a leer significa tener acceso a la cultura» (Catalá, Catalá, Molina y Monclús, 2001, p. 11) y que «las tecnologías de la información y de la comunicación han otorgado una nueva dimensión y un gran protagonismo a lo escrito» que extiende la necesidad de leer a otros códigos como el de la imagen (Clemente, Ramírez, 2008, p. 13).

«Saber de qué habla el autor, qué nos dice de aquello de lo que nos habla y con qué intención o propósito lo dice» (Tapia, 2005, p. 64) es una de las escasas definiciones que contempla al emisor como parte fundamental del proceso de la comprensión lectora. En esta línea, aunque de forma más parcial, Díaz (1998, p. 42) asegura que «la comprensión a la que el lector llega se deriva de sus experiencias previas acumuladas, experiencias que entran en juego y se unen a medida que descodifica las palabras, frases, párrafos e ideas del autor».

Fonts afirma en su *Leer y escribir bien para vivir* que leer es un proceso activo en el que el lector crea el significado, que leer es un objetivo y que siempre se lee con alguna finalidad —entendiendo finalidad como interpretación—, por lo que se puede deducir que el autor no estima la creación de un hábito lector como inercia sino como constante origen de motivación para alcanzar algo. De igual forma defiende Escoriza (2006, p.30) la teoría de Leontiev por la que se afirma que toda actividad responde a una motivación o meta, incluyendo el acto de leer.

Fonts también destaca que leer es un proceso de interacción de quien lee con el texto, donde es necesario relacionarlo con las aportaciones vitales del individuo debido a que es necesario implicarse en un proceso de predicción e inferencia continua. A lo que es imprescindible añadir el facto de madurez en el proceso lector, defendido por Trigo y Ruiz (1995, p. 16) que, a su vez, Harley añadiría que «es la fase del procedimiento en la lectura que sigue a las de reconocimiento de la palabra y análisis sintáctico» (2009, p. 321).

En cuanto a la relación de «inteligencias» con respecto a la comprensión lectora, García-Hoz afirma que la capacidad para la lectura está relacionada estrechamente con la inteligencia» (1981, p. 12), aunque no especifica cuál ni en qué medida, como tampoco lo hace Harris (1961).

Por su parte, Pérez concluye que la comprensión a la que el lector llega se deriva de sus experiencias previas acumuladas, experiencias que entran en juego y se unen a medida

que descodifica las palabras, frases, párrafos e ideas del autor. Es Henao (1995, p.24) uno de los pocos, de los consultados, que hace referencia de la importancia del mundo emocional en el proceso de construcción y exploración del significado de un texto a pesar de que otros autores intuyen la importancia «psicogenética y psicolingüística» en la comprensión de textos escritos (Lerner, 2001, p.64), también Sánchez (2010, p. 41) que vincula al hecho de comprender un texto «procesos específicos de la lectura y de la comprensión del lenguaje y de carácter motivacional-emocional, que son los que intervienen siempre que emprendemos una tarea compleja y exigente»; Gárate (1994, p. 1) destaca los procesos cognitivos en la comprensión textual que Rodríguez y Fernández (1997, p. 104) matizan con la importancia que le otorgan a la «psicología de la lectura». Para Moreno, Ayala, Díaz y Vásquez (2010) está «más allá del descifrado inicial y mecánico de signos, lejos de ser una actividad secreta e intimista desconectada de la dinámica social» (p. 147) ya que «la dinámica lectora no termina en el significado objetivo y universal, sino que tiene, para ser plena y exitosa, que avanzar hasta las entrañas del sentido» (156).

Lo que de todos los autores consultados se puede extraer es que no hay consenso en lo que al concepto de comprensión lectora se refiere. Ni tampoco existe la correlación entre comprensión lectora y competencia lectora, solo una temporalización en el uso del concepto, que en algunos casos se ha alternado

Según la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico (OCDE), entidad responsable de los Informes PISA, la competencia lectora es:

> *La capacidad individual para comprender, utilizar y analizar textos escritos con el fin de lograr sus objetivos personales, desarrollar sus conocimientos y posibilidades y participar plenamente en la sociedad* (OCDE, 2009).

Por lo tanto, se pone de manifiesto la importancia de cinco procesos: la obtención de información, el desarrollo de una comprensión general, la elaboración de una interpretación, la reflexión y valoración sobre el contenido del texto y la reflexión y valoración sobre la forma del texto.

Para los responsables del Estudio Internacional del Progreso en Competencia Lectora (PIRLS) la competencia lectora es:

> *La capacidad de comprender y usar aquellas formas del lenguaje escrito requeridas por la sociedad o valoradas por la persona*
>
> (PIRLS 2001).

Así pues, PIRLS destaca cuatro procesos: la localización y obtención de información explícita, la realización de inferencias directas, la interpretación e integración de ideas e informaciones y el análisis y evaluación del contenido, el lenguaje y los elementos textuales.

Y para el Reading Framework Comitee (National Center forEducationalStadistics, NAEP, 2009, p.32) la comprensión lectora se define como «un activo y complejo proceso que involucra comprensión del texto escrito, desarrollo e interpretación de significados, y uso de los mismos de forma apropiada para el tipo de texto, propósito y situación» (Paris and Hamilton, p. 32, op. Cit. Handbook)

Como se puede comprobar, algunos autores utilizan comprensión lectora y otros competencia lectora, pero no dejan claro si se refieren al mismo concepto o si por el contrario presentan significados diferentes, ni la relación que pueda existir entre ambas expresiones.

No se ha observado en ninguno de los estudios consultados de forma contundente si se relaciona la comprensión lectora con la capacidad de objetivar la realidad del individuo —medido a través de ítem genético del cociente intelectual (en adelante CI)— sobre el texto leído, ni tampoco se tiene en cuenta la inteligencia emocional (en adelante IE) del lector, en este caso concreto, intrínsecamente relacionada con el CI, solo una leve referencia al mundo emocional.Aunqueestudioscomo*A behaviour-genetic analysis of ortographic learning, spelling and decoding* (Byrne, Coventry, Olson, Huslander, Wadsworth, DeFries, Corley, Willcut and Samuelsson, 2008, p. 16) o *Reading and Genetics: an introduction* (Nation, 2006, p. 4) yaapuntan con juicio al peso del comportamientogenético en el proceso lector.

Sí existen estudios en los que se establece una relación implícita entre lectura y escritura. Cullinan (2006, p. 21) afirma que «la escritura de los alumnos tiene una profunda influencia del lenguaje que acostumbra a leer», aunque «los conocimientos y procesos que se ponen en marcha a la hora de escribir a la hora de leer no son los mismos» (Fons, 2005, p. 19).

Por el contrario, sí existen numerosos estudios que detallan la influencia de factores externos como la familia o la estimulación precoz (como el precursor del famoso método Montessori) en los centros de infantil (Gasol, Aràneg a, 2000, p. 26), (Domann, 1981) o (Sainsbury&Schagen, 2004) para desarrollar una correcta competencia lectora. Sobre todo, el acervo cultural, ya que «la capacidad de leer palabras incluso cuando no existen indicios semánticos contextuales es casi una característica definitoria del buen lector» (Pressley, 1998, p. 55).

Quizás tener en cuenta todos estos factores, aunque enriquezcan, maticen y perfeccionen la noción de comprensión lectora, complique en vez de simplificar el entendimiento, o mejor, la explicación más sencilla de qué es.

Así, aunque la lógica enunciación del concepto la define, la comprensión lectora es, básicamente, entender lo que se lee. Pero ¿cuál sería la definición mínima y, sin embargo, más completa? Comprender lo que se lee es un hecho implícito en el concepto de leer, acaso deberían existir dos verbos cuyos significados fluyeran paralelos como oír y escuchar o ver y mirar para definir lo que ocurre cuando se lee sin entender, o «leer y saber leer» (Molina, 1991, p. 19).

3. Conclusión

Si partimos de la base de que leer es un acto comunicativo, es necesario destacar que en todo acto de comunicación deben existir varios elementos fundamentales de los que los expertos parecen haber olvidado la figura indispensable del emisor. Tener en cuenta al emisor es crucial para entender un escrito, independientemente de que cada lector haga suyo el texto de forma particular porque lo que se pretende, al fin y al cabo, es comunicarnos sin interferencias para un mayor y mejor entendimiento dentro de la sociedad, incluso en la literatura, la base de la lectura por placer, la lectura que evoca sentimientos (algo subjetivo frente a la objetiva intención comunicativa).

Leer —entendido desde un punto de vista etimológico como se define según la RAE: acto de comprender la significación de los caracteres empleados en un escrito— es la capacidad que permite a un receptor entender el mensaje escrito, de la forma más objetiva posible, que ha emitido un emisor. Y, por lo tanto, la base de la competencia lectora, en la que el sujeto usaría esta capacidad para relacionarse dentro de la sociedad que le rodea.

La comprensión lectora es la capacidad de un individuo de captar lo más objetivamente posible lo que un autor ha querido transmitir a través de un texto escrito. Por lo tanto, la comprensión lectora (*Reading Comprehension*) es un concepto abarcado por otro más amplio que es la competencia lectora (*Reading Literacy*). La competencia lectora es la habilidad de un ser humano de usar su comprensión lectora de forma útil en la sociedad que le rodea. De esta forma, la comprensión lectora es el hecho abstracto dependiente de la capacitación individual de cada persona y la competencia lectora la materialización concreta llevada a cabo en dependencia de la relación del individuo con la sociedad.

Así, la comprensión lectora está ligada más al individuo que al entorno, a sus capacidades intelectualeso emocionales, o su perfil psicológico, mientras que la competencia lectora añade más peso a una variable pragmática, la socialización, la inteligencia social o la inteligencia ejecutiva (Marina, 2012).

4. Bibliografía

- Abril, M. (2004). Enseñar lengua y literatura. Comprensión y producción de textos. Aljibe. Málaga

- Adams, M. J. (1982). Models of reading. En J.F. Le Ny y W. Kintsch (Eds.), Language and Comprehension. Amsterdam; North-Holland.

- Arroyo González, R. (2009). *Desarrollo metacognitivo y sociocultural de la comprensión escrita*. Natívola. Granada.

- Berko, J., Bernstein, N. (2010). Desarrollo del lenguaje. Pearson Educación. Madrid.

- Calero, A., Pérez, R., Maldonado, A., Sebastián, M. E. (1991). *Materiales curriculares para favorecer el acceso a la lectura en Educación Infantil*.

- Cantón Mayo, I. (1997). Didáctica de la lectoescritura. Oikos-Tau. (pp.293-338).

- Cassany, D. (2006). *Taller de textos. Leer, escribir y comentar en el aula*. Paidós. Barcelona.

- Cassany, D. (2006). *Tras las líneas. Sobre la lectura contemporánea.* Anagrama. Barcelona.

- Catalá, G., Català, M., Molina, E., Monclús, R. (2001). Evaluación de la comprensión lectora. Graó. Barcelona.

- Cullinan, B. (2006). *La lectura en el aula*. Trillas (Eduforma). Sevilla.

- Darton, R. (1993). *Historia de la lectura. Formas de hacer historia*. Madrid: Alianza Universidad (P. Burke).

- Díaz Allué, M. T. (1998). *Evaluación de la comprensión lectora en alumnos de 12 años*. Tesis doctoral. Departamento de Métodos de Investigación y Diagnóstico en Educación (MIDE). Universidad Complutensede Madrid.

- Escoriza, J. (2006). Estrategias de comprensión del discurso escrito expositivo. Evaluación e intervención. UBe. Psicología. Barcelona.

- Fries, C. 1962. Linguistics and reading. Nueva York: Holt, Rinehart y Winston.

- García-Hoz, Mª B., (1981). Diagnóstico de la madurez lectora. Anaya/2. Madrid.

- Gárate Larrea, M. (1994). *La comprensión de cuentos en los niños*. Siglo XXI editores. Madrid.

- Harley, T. (2009). Psicología del lenguaje. De los datos a la teoría. McGraw Hill. Madrid.

- Harris, A. J. (1961). How to increase Reading ability. Longmans Green, Nueva York.

- Henao, O. (1995). Lenguaje y lectoescritura. Medellín: Universidad de Antioquía.

- Holme, R. (2009). Cognitive Linguistics and Language Teaching. MacMillan. Londres.

- Jiménez V. (2004). Metacognición y comprensión de la lectura: evaluación de los componentes estratégicos (procesos variables) mediante la elaboración de una escala de conciencia lectora (ESCOLA). Tesis. UCM. Madrid. ISBN: 84-669-2656-9.

- Marina, J. A. (2011). *El cerebro infantil: la gran oportunidad*. Ariel, Barcelona.

- —— (2012). La inteligencia ejecutiva. Ariel, Barcelona.

- Melvi-Lervåg, M., Lervåg, A. (2011). Cross-linguistic transfer of oral language, decoding, phonological awareness and reading comprehension: a meta-analysis of the correlational evidence. Journal of Research in Reading. Vol. 34 (pp. 114-135).

- Mendoza, A. (2004). *La educación literaria, bases para la formación de la competencia lecto-literaria*. Aljibe. Málaga.

- Molina, S. (1991). *Psico-pedagogía de la lectura*. CEPE. Madrid.

- ____ (1988). Batería diagnóstica de la madurez para la lectura. CEPE. Madrid.

- Molina, S. (1991). *Psico-pedagogía de la lectura*. CEPE. Madrid.

- Moreno Castro, J. A., Ayala Sáenz, R., Díaz Pardo, J. C., Vásquez García, C.A. 2010. Prácticas lectoras: comprensión y evaluación. Tendencias, estado, proyecciones. Forma y Función, vol. 23 (145-175).

- Nation, K. (2006). Reading and genetics: an introduction. Journal of Research in Reading. Vol. 29, (pp.1-10).

- Quintanal, J. (1997). *La lectura. Sistematización didáctica de un plan lector. Bruño*. Madrid.

- Pérez, N., Castejón, J. L. (2006). Relaciones entre la inteligencia Emocional y el cociente intelectual Con el rendimiento académico en Estudiantes universitarios. REME Volumen IX Número 22, pp. 1-27.

- Pressley, M. (1998). *Cómo enseñar a leer*. Paidós. Barcelona.

- Solé, I. (2012). Competencia lectora y aprendizaje. Revista Iberoamericana de educación. Vol. 59 (pp. 43-61).

- ——(1998). Aprender a leer, leer para aprender. Cuadernos de Pedagogía. Nº 157, pp. 60-63.

- Rodríguez, J.L., Sáenz Barrios, O.: 1995. Tecnología educativa. Nuevas Tecnologías aplicadas a la educación. Marfil: Alcoy. E1.3TEC

- Sainsbury, M., Schagen, I. (2004). Attitudes to reading at ages nine and eleven. Journal of Research in Reading. Vol. 27, (pp.373-386).

- Sánchez, E. (2010). (Coord.)*La lectura en el aula: qué se hace, qué se debe hacer y qué se puede hacer*. Graó. Barcelona.

- Snow, C. E. (2001). *Reading for understanding*. Santa Mónica, CA: RAND Education the Science and Technology Police Institute.

- Tapia, J. A. (2005). Claves para la enseñanza de la comprensión lectora. Revista de educación.Nº extra 2005. (pp. 63-93).

- _____, Fernández Heredia, B. (2008).Development and initial validation of the Classroom Motivacional Climate Questionaire. Psicothema. Vol. 20, (pp. 883-889).

- Trigo Cutiño, J. M., Ruiz Campos, A. M. (1995). *Aprendizaje precoz de la lectura*. Guadalmena. Sevilla.

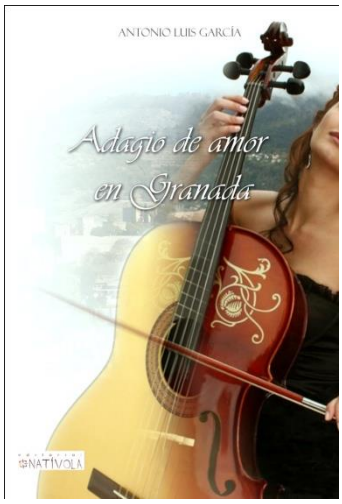
- Thorndike, E. L. (1917). Reading as reasoning: A study of mistakes in paragraph Reading. Journal of Educational Psychology 8 (323-332).

Recensiones

García Ruiz, A. L. (2013)

Adagio de amor en Granada

Granada, Editorial Nativota



El profesor de la Universidad de Granada Antonio Luís García, acaba de publicar el libro *Adagio de amor en Granada*, de la editorial Natívola, una obra que camina entre el ensayo y la novela, en la que su autor reflexiona sobre el ser humano, en sus múltiples facetas que dimensionan la mente y las relaciones consigo mismo, con los demás y con su propio momento histórico. A través de la obra se recorre la ciudad y la provincia, mostrando con un sereno gusto los rincones más escondidos, las costumbres más señeras, sin dejar de lado olores, sentires, plazas, calles, aires…, en un magistral análisis de sensaciones de las que casi nada escapa. Pero no solo es Granada testigo de una historia de amor de hoy, con saltos a un pasado próximo que justifica y explica, las reflexiones del autor sobre la vejez, amistad, sociedad, igualdad, música, literatura, pintura, arquitectura..., sumergidas en citas de los más variados autores y pensadores, como Tolstoi, Camus, Machado, Kant, Einstein, , Chiesa, Tagore, Beethoven, Ratzinger, Teresa de Calcuta…, que van enriqueciendo los pensamientos y textos, dan como resultado una obra acogedora, ilustrada y sencilla a la par, que pasea al lector por la Granada de hoy conociendo la Granada de un ayer que está ahí mismo. Sorprende su incursión en la cultura actual en mezcla con la gastronomía, pintura o eventos de hoy.

Las relaciones personales, apoyadas en firmes convicciones, entretejen una historia con la que el lector se siente cómodo, como testigo más que como intruso, pues el autor tiene la habilidad de hacernos cómplices de su pensamiento con sus confesiones en primera persona, interactuando y formando un triángulo que se viene a disolver con gran agudeza, en un final sorprendente.

Antonio Luís García juega con los sueños de sus protagonistas, y nos hace soñar, identificando una historia real, o tal vez soñada, en la que la creatividad recorre las páginas hasta su misma definición, con un uso del lenguaje claro, fluido, sobrio, a la vez que clásico y magistral sin ser adoctrinador. Esta cualidad, tan compleja de alcanzar, es lograda en cada una de sus páginas, en cada uno de los capítulos de un libro que es sin duda un buen compañero de camino, trayendo un poco de aire fresco y reconfortante. Al final, una historia de amor en una Granada del siglo XXI que viene, desde su sencillez y construcción, a apoyar esa realidad tan cruda a veces, tan hermosa otras de que todo es posible en Granada.

Juan de Dios Villanueva Roa

Entrevista a Luz Rello

Para quienes aún no la conozcan, Luz Rello (Madrid, 1984) es la ganadora del *European Young ResearchersAward* (EYRA), reconocimiento otorgado por Euroscience, entre otros premios.

¿Qué son DysWebxia y Dyseggxia, aparte de dos palabrejas raras para el público general?

El objetivo de DysWebxia es mejorar la lectura de las personas con dislexia. DysWebxia es un modelo que recoge todos los resultados que ayudan a tener una lectura significativamente más rápida y una mejor comprensión para las personas con dislexia. Estos resultados están basados en más de 20 experimentos usando eye-tracking con 240 participantes (120 de ellos con dislexia). En la práctica es un protocolo de adaptación de textos. Se ha integrado en algunas aplicaciones informáticas como el lector de libros IDEAL eBook Reader para Android que cuenta con más de 35.000 descargas [1].

El objetivo de Piruletras [2] (Dyseggxia en inglés) es mejorar la escritura de los niños con dislexia. Se trata de unos ejercicios que se han diseñado siguiendo una nueva metodología lingüística basada en el análisis de errores en la escritura. A esto le hemos añadido el uso de técnicas informáticas para adaptar los ejercicios a cada niño. Hemos integrado los ejercicios en un juego para iOS y lo hemos evaluado en un colegio de Barcelona (Lestonnac) en colaboración con el centro Creix con 48 niños con dislexia de 6 a 11 años. Tras ocho semanas los niños cometieron significativamente menos errores (42% menos)

La aplicación ha tenido más de 13.000 descargas en más de 70 países y ha ganado primer premio de Vodafone Mobile forGoodEurope 2013.

Ser disléxico es una forma distinta de aprender; en algunos casos, un inconveniente que puede degenerar en un problema si no se detecta y se actúa, según algunos profesionales. En su caso, combinada con ciertos rasgos de carácter parece que le ayudó no solo a superar obstáculos sino a favorecer la comprensión de su propia idiosincrasia para ayudar a los demás. ¿Qué es para usted la dislexia?

La dislexia significa dos cosas: en primer lugar es una condición que hay que aprender a aceptar y tener paciencia con ello a diario. Por otro lado, creo que también es un reto que te puede dar la oportunidad de superarte. La dislexia me ha enseñado muchas cosas. Por ejemplo, la humildad: aprendes muy rápido que te puedes equivocar —de hecho, te equivocas

muy frecuentemente— y de que tus percepciones en la escritura y lectura pueden no ser las que crees en un momento determinado. También me ha enseñado a colaborar porque aprendes muy rápido a delegar, a confiar en los demás y a trabajar en equipo. También creo que ayuda a agudizar la observación y la memoria visual, como no puedes fiarte al cien por cien de lo que lees, desde muy pronto aprendes a observar mucho, para poder tener otros indicativos en los que fiarte. Finalmente creo que la dislexia puede ayudar a desarrollar la creatividad, porque las ideas dejan de estar vinculadas a palabras, cuando aprendes algo olvidas como estaba expresado pero el concepto se mantiene libre de su realización en palabras.

¿Qué debería cambiar en la sociedad española para que los inconvenientes no se convirtieran en problemas?

Un cambio fácil que tendría una repercusión crucial sería la detección temprana de niños con riesgo a tener dislexia. Esto se puede hacer usando los recursos que ya tenemos. Bastaría que el primer día de colegio un pedagogo hiciese unos tests y detectara los niños con riesgo de tener dislexia. Esto evitaría mucha dislexia, mucho fracaso escolar y muchos recursos extras que luego hay que invertir en estas personas.

¿Impide la dislexia que una persona llegue a amar la lectura?

¡En absoluto! Los participantes de nuestros estudios eran en su mayoría lectores frecuentes (cada participante responde preguntas sobre sus hábitos de lectura antes de realizar nuestros tests). Conozco al menos a dos personas con dislexia que también han estudiado filología, como yo.

¿Cree que la dislexia puede desaparecer en un individuo?

La dislexia tiene un origen neurológico, es decir, en el cerebro de un disléxico se activan áreas diferentes a la hora de leer que en el cerebro de un no disléxico. Se pueden crear estrategias compensatorias de lectura que hagan que la compresión y lectura de un texto mejoren. Eso sí, desconozco estudios que hayan puesto en relación la imagen cerebral con la evolución de una persona con dislexia. No sabemos si puede desaparecer o cambiar biológicamente, pero sí se puede poner solución desde un punto de vista práctico, en el día a día.

Usted ha analizado la influencia del diseño y el contenido del texto en la comprensión y en la lectura desde «todos los puntos de vista» que se le ocurrieron: longitud de las palabras, color, interlineado, espacio entre párrafos..., ¿cree que una adaptación del texto podría resolver en gran medida este problema o, por el contrario, son precisos cambios más profundos en las lecturas que se presenten a los disléxicos?

Sabemos que ciertos cambios en el texto hacen que la lectura de las personas con dislexia sea significativamente más rápida y su comprensión aumente. Por ejemplo en una pantalla de 17 pulgadas una fuente de 18 puntos mejora significativamente la legibilidad de un texto [3]. También hemos comprobado usando eye-tracking con 48 participantes con dislexia que algunas fuentes como Helvetica, Verdana, Arial o Courier mejoran significativamente la legibilidad de los textos en pantalla [4].

Se han detectado casos de alumnos con dislexia leve que han sido diagnosticados ya en la universidad. ¿Piensa que, en general, el profesorado cuenta con la preparación suficiente para detectar este y otros trastornos?

Todavía en magisterio las asignaturas sobre patologías del lenguaje no son obligatorias, al menos en las universidades que conozco. Sin embargo, soy optimista: hay interés por parte del profesorado hacia la dislexia. Cada vez hay más estudios sobre dislexia. Cada vez se conoce más.

¿Qué debería conocer todo profesional de la enseñanza sobre el trabajo con un niño que tiene dislexia?

Dos cosas. La primera es que no está demostrado que la dislexia esté relacionada con otros tipos de inteligencia. Un niño con dislexia no tiene por qué ser ni más listo ni menos que el resto. Lo segundo es que los niños con dislexia procesan el lenguaje de forma diferente. Hemos comprobado que aunque ven las faltas de ortografía (lo hemos medido directamente con las grabaciones del eye-tracker) no las pueden ver conscientemente [5]. Procesan los errores de forma distinta. Es más, entienden igual un texto con faltas que un texto sin faltas, mientras que para una persona sin dislexia un texto con faltas es más difícil de entender [5]. No hay por qué machacar a un niño con dislexia porque haga faltas de ortografía ya que él lo entiende igual, con o sin faltas, es el no disléxico el que lee peor con faltas. No hay que machacarlo porque le es muy difícil distinguir conscientemente las faltas de ortografía precisamente por la dislexia.

¿Cuál sería un buen indicador de que un niño pueda tener dislexia?

El indicador principal es que un niño trabaje, se esfuerce, y que sin embargo no vaya bien en el colegio.

¿Cómo debería enfocar el sistema educativo el tratamiento de la dislexia?

Desde la detección precoz de la dislexia. Eso es ahora lo que más urge pues puede cortar el problema de raíz evitando el fracaso escolar de muchos niños.

¿Cree que la sociedad se toma en serio este trastorno o lo conoce suficientemente? Es decir ¿considera que los padres deberían tener unos conocimientos mínimos sobre ciertas cuestiones educativas?

Para un padre es imposible saber todas las cosas que le pueden pasar a su hijo. Además para un padre es más difícil detectar si su hijo tiene dislexia porque no tiene el espectro de cómo van adquiriendo la lectura y la escritura en el conjunto de los niños de su edad. Es bueno que cada vez se tenga más información, sin embargo creo que la clave la tiene el sistema educativo. Eso sí, el apoyo emocional de las familias es crucial.

Una persona que es disléxica de nacimiento no entiende otra forma de aprender que la que genéticamente se le ha dispuesto, pero una persona con dislexia adquirida sufre un cambio brusco al que no siempre se sabe adaptar. Desde un punto de vista psicológico ¿cree que hay diferencia entre una y otra para el individuo?

Todas las personas con las que he trabajado tenían dislexia evolutiva. No conozco casos de dislexias adquiridas, solo lo que he leído en la literatura.

[1] Kanvinde, Gaurang; Rello, Luz & Baeza-Yates, Ricardo. 2012. IDEAL: a Dyslexic-Friendly eBook Reader. ASSETS 2012: The 14th International ACM SIGACCESS Conference of Computers and Accessibility, Boulder, USA, 22-24 October.

[2] Rello, Luz; Bayarri, Clara &Gorriz, Azuki. 2012. What is Wrong with this Word? Dyseggxia: a Game for Children with Dyslexia. ASSETS 2012: The 14th International ACM SIGACCESS Conference of Computers and Accessibility, Boulder, USA, 22-24 October.

[3] Rello, Luz; Martin Pielot; Mari-Carmen Marcos & Roberto Carlini. 2013. Size Matters (Spacing not): 18 Points for a Dyslexic-friendly Wikipedia W4A 2013: The 10th International Cross Disciplinary Conference on Web Accessibility. May 13-15, 2013, Rio de Janeiro, Brazil.

[4] Rello, Luz & Baeza-Yates, Ricardo. 2013. GoodFontsforDyslexia. ASSETS

2013: The 15th International ACM SIGACCESS Conference of Computers and Accessibility, Bellevue, Washington USA, 22-24 October.

[5] Rello, Luz & Baeza-Yates, Ricardo. 2012. Lexical Quality as a Proxy for Web Text Understandability. WWW 2012: The 21st International World Wide Web Conference. Lyon, France, 16-20 April, p. 591-592.