

¿Es adecuado el enfoque de los libros de texto para el desarrollo de la comprensión lectora?: Análisis crítico de materiales de Educación Primaria

Ana Victoria Castillo López y Gracia Jiménez Fernández

*Universidad de Granada, España
anavictoriacastillo@correo.ugr.es; gracijff@ugr.es*

Resumen

Este trabajo analiza la orientación de la enseñanza de la comprensión lectora en los libros de texto del segundo y tercer ciclo de Educación Primaria. Tras hacer una selección representativa, los resultados del análisis han indicado que, a pesar de que las mayores dificultades en comprensión se relacionan con los textos expositivos y las preguntas inferencias, los libros de texto incluyen fundamentalmente textos narrativos con preguntas literales. Asimismo, es destacable el bajo porcentaje de actividades de comprensión valorativa y de metacompreensión. A partir de estos datos, se discuten las posibles relaciones entre dificultades en comprensión y el enfoque de enseñanza.

Palabras clave: Comprensión lectora, libros de texto, estrategias de lectura, metacompreensión, enseñanza de la lectura, Educación Primaria.

Is it Appropriate the Approach Textbook For Development of Reading Comprehension?: Critical Analysis of Primary Education Materials

Abstract

This paper analyzes the reading-comprehension oriented teaching in textbooks of the second and third cycle of Primary Education. After carrying out a meaningful selection, the results have showed that, despite the main difficulties are those understanding expositive texts and inferential questions, textbooks include basically narrative texts with literal questions. Likewise, it is highlighted the low percentage of critical comprehension activities and metacomprehension strategies. From these data, the possible relationships between difficulties in reading comprehension and teaching approach are discussed.

Keywords: Reading comprehension, textbooks, reading strategies, metacomprehension, teaching of reading, Primary Education.

INTRODUCCIÓN

La comprensión lectora es una de las habilidades más complejas que los alumnos¹ de Educación Primaria van a adquirir. Gispert y Rivas (2010) definen comprensión lectora como el producto de la interacción entre un texto y un lector que construye la información según su propósito, conocimientos previos y las estrategias lectoras que pone en funcionamiento. Por tanto, leer no implica solo recibir información sino que requiere llevar a cabo una actividad activa, constructiva y estratégica en la que el lector elabora un significado a partir de un texto (Urbano, 2003).

Existe un consenso bastante generalizado en distinguir cuatro niveles principales de comprensión lectora (Vallés-Arándiga y Vallés-Tortosa, 2006):

- Comprensión literal: implica reconocer y recordar los hechos tal y como aparecen expresados en la lectura.
- Comprensión inferencial o interpretativa: implica deducir información que no aparece de forma explícita en el texto. Esta deducción se realiza a partir de varios tipos de información, como los conocimientos previos del lector o la información que ha aportado el propio texto anteriormente.

Así, por ejemplo, en la frase “*Daniela fue a casa de su tía al terminar una semana muy dura de exámenes*”, la pregunta *¿dónde fue Daniela?* sería literal ya que la información aparece de igual forma en la oración. Sin embargo, si la pregunta fuese *¿qué día de la semana fue Daniela a casa de su tía?* sería una cuestión inferencial ya que, en la frase no aparece “*el viernes*”, y se tendría que deducir a partir de otra información que aparece en el texto (al terminar una semana).

- Comprensión crítica o valorativa: es un nivel elevado de comprensión que supone llegar a un alto grado de dominio lector. Este nivel permite entender incluso los pensamientos y emociones de los protagonistas del texto, así como emitir juicios personales acerca del mismo.

Un ejemplo de este nivel sería la presentación de un texto que explicara ventajas e inconvenientes del uso de la utilización de las nuevas tecnologías (*tablet*, móviles, *iPad*...) en la infancia y, a continuación, el lector tuviera que responder a la pregunta: *¿aconsejarías el uso de estos dispositivos para los niños de Educación Primaria?*

- Metacompreensión lectora: es aquella actividad cognitiva basada en la planificación, supervisión y evaluación de la comprensión lectora. Este nivel permite la detección de los fallos en comprensión, el reconocimiento de las causas del error y la aplicación de estrategias correctoras. En ese sentido, al leer se pueden producir problemas en la comprensión de palabras, frases y/o párrafos, pero si el lector puede detectar y corregir esos problemas estará aplicando sus habilidades de metacompreensión lectora.

Estos niveles de comprensión lectora deberían ser alcanzados por los niños al finalizar la etapa de Educación Primaria, pero los resultados de informes, como PIRLS (*Progress in International Reading Literacy Study*, Estudio Internacional de Progreso en Comprensión Lectora) aportan evidencia de la gran prevalencia de los problemas de comprensión lectora en Educación Primaria. PIRLS evalúa y compara a nivel interna-

cional la competencia lectora del alumnado de cuarto curso de Educación Primaria. La Figura 1 muestra los resultados obtenidos por los escolares españoles en el 2011. En dicha Figura, el nivel <1 señala un rendimiento muy bajo, inferior al percentil 25; el nivel 1 indica una comprensión baja (equivale a un percentil 25); el nivel 2 corresponde a una ejecución media (aproximadamente al percentil 50); el nivel 3 es alto (en torno a un percentil 75) y el nivel 4 se denomina avanzado y corresponden aproximadamente a un percentil 90 o superior. A partir de estos resultados se puede afirmar que, en España, el 28% de los escolares de 4º de EP presentan un rendimiento bajo o muy bajo (percentil 25 o inferior) en comprensión lectora. Además, se puede observar que dicho porcentaje se encuentra muy alejado de la media de la OCDE.

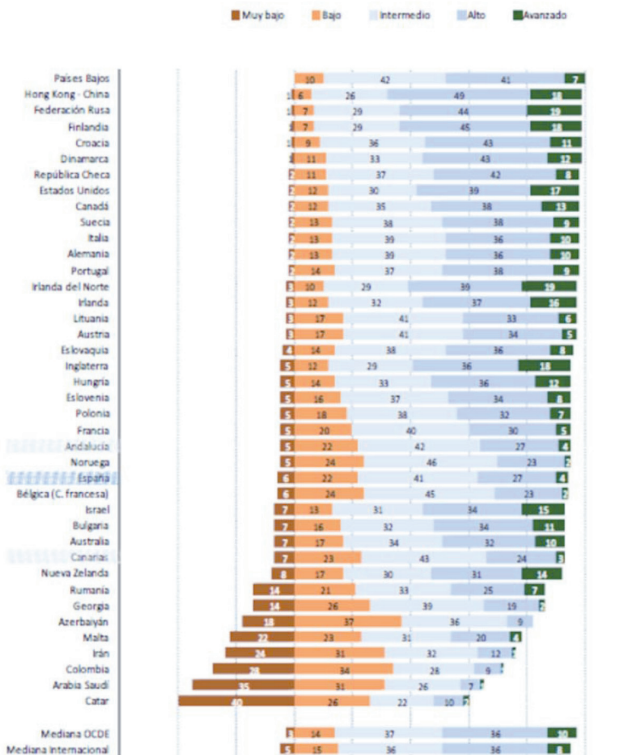


Figura 1. Porcentaje de alumnado por niveles de comprensión en PIRLS (figura extraída de la publicación PIRLS - TIMSS 2011. Estudio Internacional de progreso en comprensión lectora, matemáticas y ciencias. IEA. Volumen I publicada por el Ministerio de Educación, Cultura y Deporte)

Por otra parte, el informe PIAAC (*Programme for the International Assessment of Adult Competencies*, Programa para la Evaluación Internacional de las Competencias de los Adultos) realizado por la OCDE muestra también aproximadamente un 25% de problemas en la comprensión lectora. Por tanto, parece que esas dificultades en comprensión también están presentes en la etapa adulta.

Puestos en conjunto, los distintos informes evidencian la alta prevalencia de los problemas en la comprensión lectora. Esta elevada incidencia se puede deber, entre otras causas, al elevado número de factores que intervienen en el desarrollo de la comprensión lectora, como son los relacionados con las características del texto, del lector y las variables del ambiente.

Con respecto a las *características del texto*, uno de los factores principales es la tipología, de modo que los textos narrativos son más fáciles que los expositivos por las siguientes razones: los primeros se caracterizan por presentar una estructura similar que consiste en un inicio, un desarrollo o nudo y un desenlace o final. Además, los niños suelen estar familiarizados con dicha estructura ya que es la siguen los cuentos que han escuchado desde la infancia. Sin embargo, los expositivos presentan diferentes estructuras, dependiendo de su objetivo (por ejemplo, pueden ser una descripción, una secuencia de acontecimientos, presentar relaciones de causalidad, aportar un estudio con los datos-resultado, un problema-solución entre otros). El propósito de esta estructura es informar de la manera más completa al lector sobre un contenido (información) a fin de que transmitir una idea de la forma más precisa y objetiva (Corredor, 2010). Asimismo, los textos expositivos suelen aportar mucha información nueva y, en ocasiones, su comprensión suele implicar la necesidad de poseer conocimientos previos específicos para poder comprenderlos.

Otro de los factores que afecta de manera directa al grado de comprensión son las *características del lector*. Algunas de ellas son: la riqueza de vocabulario y conocimientos previos, la velocidad y eficiencia en el reconocimiento de las palabras, la motivación hacia la lectura, el uso de estrategias de comprensión o el grado de experiencia lectora, entre otras (Jiménez-Fernández, 2014).

Por último, otro grupo de factores que pueden estar afectando son las *variables contextuales o ambientales*, por ejemplo, el enfoque que se está desarrollando en las aulas de Educación Primaria para enseñar a leer. En ese sentido, es importante diferenciar que la habilidad lectora está compuesta por dos

mecanismos: la decodificación y la comprensión lingüística. Se entiende por decodificación la habilidad para interpretar y producir los símbolos de la lengua escrita (asociar un grafema con un fonema y viceversa) empezando por la lectura de sílabas y continuando por palabras, frases, párrafos, etc. El proceso de comprensión lingüística supone hacer uso de los conocimientos previos, recursos cognitivos y experiencias previas lo cual va a permitir realizar anticipaciones sobre el contenido del texto y hacer sus propias interpretaciones (Gómez, 2011). Mientras que el mecanismo de decodificación recibe una atención específica y se enseña de forma temprana, explícita e intencional desde el final de Educación Infantil y/o 1º de Educación Primaria, la habilidad de comprensión no siempre se enseña del mismo modo. Esto es debido a que, en ocasiones, suele existir la creencia generalizada de que si un niño alcanza velocidad y precisión lectora, también desarrollará la comprensión del texto de modo inmediato. Si bien es cierto que este progreso ocurre en algunos estudiantes, en otros no se produce, es decir, hay niños que consiguen decodificar de forma fluida pero no llegan a entender lo que están leyendo.

Una de las razones de este fallo en la comprensión que sufren algunos niños podría ser explicado porque, en ocasiones, el enfoque actual de enseñanza de la comprensión lectora no incluye el uso de estrategias explícitas y específicas. Por estrategias de comprensión se entiende aquellas herramientas que facilitan la adquisición, almacenamiento y uso de la información para lograr una adecuada representación mental del contenido del texto (Vallés-Arándiga y Vallés-Tortosa, 2006).

La enseñanza efectiva de las estrategias de comprensión lectora suele seguir una serie de pasos:

1. En primer lugar, el docente debe explicar al alumno la estrategia que va a aprender y la utilidad de la misma. Es importante que el alumno sepa los detalles del aprendizaje de esta estrategia, por ejemplo, si requiere una o más sesiones. Esto favorecerá la implicación del niño en el aprendizaje de la misma.
2. A continuación, es necesario proponer modelos del uso de la estrategias. Puede ser el docente el que realice el modelado con las aclaraciones verbales oportunas o también pueden ser alumnos de cursos superiores. Es importante que el modelado incluya la resolución de errores frecuentes que se pueden presentar para que el alumno pueda anticiparlos y resolverlos.

3. Como tercer paso, se propone una actividad similar a la resuelta por el docente/alumno competente pero, en este caso, el niño debe de resolverla. No obstante, el profesor actuará como guía de proceso de resolución.
4. Finalmente, el docente presenta una nueva actividad que el alumno deberá de realizar de forma autónoma e independiente para posteriormente ser corregida por el maestro.

Es importante tener en cuenta el tipo de estrategia, el contenido de la misma y la edad de los alumnos a los que van dirigidas para hacer ciertas adaptaciones y/o cambios.

Existen multitud de estrategias para mejorar la comprensión lectora como, por ejemplo, la de *visualizamos o imaginamos* que consiste, tal y como su nombre indica, en crear imágenes mentales a partir del texto que leen (ver detalles en Calero, 2011). Evidencia de la utilidad de esta estrategia es el estudio realizado por Ávila (2001) con alumnos que aprendían inglés y que habían llevado a cabo un entrenamiento específico para la creación de imágenes.

Otras importantes estrategias son aquellas que mejoran la capacidad de hacer inferencias, es decir, la habilidad para identificar y rastrear los indicios para construir supuestos, elaborar hipótesis y conclusiones. Las *preguntas detective* son una estrategia muy interesante al mismo tiempo que amena y motivante. Esta se basa en encontrar las pistas necesarias para ser capaces de responder una pregunta en la que la información no aparece literalmente en el texto, diferenciando además de las preguntas denominadas *crystalinas* (literales) en que la información aparece en el texto y de las preguntas *trampa*, es decir, aquellas en las que la información no aparece y tampoco no se puede inferir (ver detalles en Jiménez-Fernández, 2014).

No obstante, la herramienta básica para la enseñanza de la comprensión lectora en las aulas de Educación Primaria son los libros de textos. Concretamente, los libros de Lengua suele tener una estructura similar en cada tema donde se incluye un apartado dedicado a trabajar la comprensión lectora. Sin embargo, cabe preguntarse si las actividades propuestas en ellos realmente están “enseñando a comprender” a través, por ejemplo, de la inclusión de estrategias de aprendizaje o, por el contrario, incluyen ejercicios basados en la presentación de textos y preguntas sobre los mismos pero sin enseñar a los escolares cómo responderlas

correctamente. Por lo tanto, si ese fuera el caso, estarían “evaluando” la comprensión que el escolar ya ha desarrollado más que enseñando a comprender.

Si las actividades incluidas en los libros de texto evalúan más que enseñan comprensión lectora, su uso podría provocar un círculo vicioso en el que el niño que comprende bien realiza correctamente las actividades propuestas pero, el niño que tiene problemas en comprensión seguirá fallando, ya que no se le están enseñando estrategias para que mejore su comprensión.

2. OBJETIVO

Por todo lo comentado anteriormente, el presente artículo tiene como objetivo analizar la estructura y actividades de una muestra representativa de libros de texto de Educación Primaria para comprobar si presentan un enfoque de enseñanza de la comprensión lectora (por ejemplo, incluyendo estrategias para aprender y mejorar dicha habilidad) o un enfoque evaluador (por ejemplo, limitándose a presentar textos con preguntas a responder). Asimismo, se pretende determinar si se incluyen actividades que favorezcan el adecuado desarrollo de los diferentes niveles de comprensión mencionados (literal, inferencial, crítico o valorativo y metacompreensión). Igualmente, se tendrá en cuenta el tipo de textos que se utilizan y verificar si se incluyen las diversas tipologías comentadas anteriormente, es decir, expositivo y narrativo.

Para cumplir esos objetivos se ha analizado pormenorizadamente el apartado que dedican a la comprensión lectora diferentes libros de texto. Se han elegido libros pertenecientes a distintas editoriales y años de publicación de modo que se pueda realizar un análisis lo más representativo posible.

3. METODOLOGÍA

Se ha realizado un análisis sobre una muestra total de 14 libros de texto de Lengua Castellana: la mitad de ellos corresponden al 3º curso de Educación Primaria y la otra mitad a 5º de Educación Primaria. Se han seleccionado los cursos de 3º y 5º porque son niveles que representan los dos últimos ciclos de este nivel educativo y donde se espera que los alumnos hayan automatizado el mecanismo de decodificación. Como se muestra en la Tabla 1, pertenecen a distintas editoriales y diferentes mo-

mentos de publicación con el objetivo de que el muestreo sea lo más representativo posible de los materiales que se utilizan en los centros educativos actualmente.

El análisis se centró en la parte de la unidad que se suele denominar “Comprensión Lectora”. Debido a que generalmente cada libro de texto tiene unidades con una estructura similar, se decidió analizar una parte representativa de los mismos, de modo que en el caso de los libros de 12 temas se estudiaron cinco de cada uno y en el caso de los de ejemplares con 15 capítulos se analizaron seis (lo que corresponde aproximadamente a un 40% de cada ejemplar).

Una vez seleccionados los libros de texto para realizar el análisis, el procedimiento fue el siguiente: en primer lugar, se procedió a realizar una revisión general de la estructura de la unidad (el tipo texto utilizado, el número de preguntas y la presentación de actividades previas a la lectura como, por ejemplo, un glosario o tarea similar para trabajar el nuevo vocabulario). A continuación, se realizó la lectura del texto para poder

Tabla 1. Listado de libros utilizados para el análisis

Nombre del libro	Editorial	Año de publicación	Curso al que va dirigido
Lengua. Proyecto Savia	SM	2014	3º Primaria
Lengua. Proyecto en Línea	Anaya	2012	3º Primaria
Lengua. Proyecto Trotamundos	SM	2006	3º Primaria
Lengua. Proyecto Polar	Teide	2005	3º Primaria
Lengua. Proyecto Alavista	Edelvives	2005	3º Primaria
Lengua. Proyecto Tierra	SM	2003	3º Primaria
Lengua. Proyecto Tira de Colores	Anaya	2003	3º Primaria
Lengua. Proyecto Savia	SM	2014	5º Primaria
Lengua Castellana. Proyecto la Casa del Saber	Santillana	2009	5º Primaria
Lengua. Proyecto Polar	Teide	2006	5º Primaria
Proyecto Planeta Amigo	SM	2005	5º Primaria
Lengua. Proyecto Cometa Mágica	Edelvives	2002	5º Primaria
Lengua	Guadiel. Grupo Edebé	2002	5º Primaria
Lengua Castellana	Bruño	1994	5º Primaria

determinar y registrar el tipo de preguntas incluidas (literales, inferenciales, valorativas o metacomprensión). Asimismo, se registró y analizó si había otras actividades de lectura no relacionadas específicamente con la comprensión lectora como, por ejemplo, actividades relacionadas con la habilidad de composición escrita, gramática, ortografía o capacidad creativa. Por último, se analizó si el material incluía específicamente la enseñanza de estrategias de comprensión lectora (o seguían los pasos comentados anteriormente para su enseñanza).

4. ANÁLISIS

El análisis de los libros de textos seleccionados permitió evidenciar que la sección de los temas dedicados a trabajar la comprensión lectora sigue una estructura similar, esto es, se presenta un texto generalmente acompañado de un glosario con palabras nuevas y, a continuación, aparecen una serie de preguntas. Además, cabe destacar que la mayoría de los textos son narrativos, concretamente se contabilizaron 64 textos lo que corresponde al 86,5% del total analizado, siendo solo diez textos de tipo expositivo (13,5%).

Como muestra la Tabla 2, las preguntas literales son las más frecuentes tanto en textos narrativos como expositivos, siendo las de metacomprensión inexistentes. Otro tipo de actividad que se incluye de forma frecuente en los libros es el incremento del vocabulario, por ejemplo, a través de actividades como la realización de un glosario antes o después de la lectura.

Cabe destacar del análisis realizado que solo un libro incluye algunas estrategias de comprensión lectora, concretamente el dirigido a 5° de Educación Primaria denominado “Lengua Castellana. Proyecto la Casa del Saber” de la Editorial Santillana. En ese sentido, algunas de las actividades se centran en facilitar al niño la discriminación entre el personaje principal y los secundarios, entre los tipos de textos. Además, explicita las diferentes partes que presenta el texto y características de los cuentos (inicio, diálogo, el significado y uso de acotaciones...).

Tabla 2. Resultados principales del análisis de los libros de texto de 3° y 5° de Primaria

Tipo de Textos		Tipo de Actividades					Otras actividades
		Preguntas Literales	Preguntas Inferenciales	Preguntas Valorativas/ Críticas	Metacomprensión	Vocabulario	
Narrativos	Número de preguntas	212	18	44	0	31	80
	Porcentaje	55,06%	4,68%	11,43%	0%	8,05%	20,78%
Expositivos	Número de preguntas	24	8	7	0	3	3
	Porcentaje	53,33%	17,78%	15,55%	0%	6,67%	6,67%

5. DISCUSIÓN

La comprensión lectora es la base para el desarrollo de las demás áreas de la etapa de Educación Primaria, por ello, supone un reto educativo de primera magnitud. Aunque hay niños que pasan de una lectura mecánica a una comprensiva con aparente facilidad, hay otros que presentan dificultades para la comprensión. Uno de los factores que pueden estar afectando a estas dificultades es la ausencia de una enseñanza explícita del mecanismo de comprensión. Por ello, con este estudio se ha pretendido comprobar el tipo de enfoque de enseñanza de la comprensión lectora que proponen los libros de texto, al ser esto una herramienta muy utilizada por el docente. Concretamente, se ha examinado si los libros de texto de Lengua Castellana de Educación Primaria pretenden enseñar a comprender desde el punto de vista del proceso de enseñanza-aprendizaje o presentan una evaluación de la comprensión del texto.

Tras realizar un análisis pormenorizado, los resultados mostraron que predominan los textos narrativos frente a los expositivos. No obstante, como se ha comentado previamente, la comprensión de los textos expositivos es más difícil porque estos no siempre tienen la misma estructura, presentan gran cantidad de información nueva e incluso suelen incluir algún tecnicismo. Todo ello va a dificultar la comprensión de los niños y, por ello, sería importante trabajar esta tipología de forma específica para que los niños se pudieran familiarizar con sus diferentes estructuras (descripción, comparación...) y, de ese modo, facilitar la comprensión de los mismos.

Asimismo, es importante destacar que, de la muestra seleccionada para realizar el análisis, solo un libro incluye la enseñanza de estrategias de comprensión lectora. No obstante, lo hace también a partir de textos narrativos. Este análisis no ha encontrado ninguna estrategia específica para mejorar los textos expositivos.

Respecto a las preguntas analizadas, más de la mitad son literales en ambos tipos de textos, mientras que solo un 4,7% son inferenciales en los textos narrativos y un 17,8% en los textos expositivos. Sin embargo, diferentes investigaciones demuestran que los niños tienen más problemas para realizar las inferencias que para responder a preguntas literales (De Mier, Amado y Benítez, 2015). Por lo tanto, parece que la capacidad de los alumnos para deducir una información que no aparece en el texto es a veces limitada y sería necesaria una enseñanza específica. Uno de

los factores que puede estar explicando este hecho es que los libros de textos presentan la mayoría de las veces preguntas literales por lo que los han desarrollado unas estrategias de búsqueda rápida de la información sin necesitar una comprensión más general. Este tipo de estrategia no funciona para responder a preguntas inferenciales donde es necesario una comprensión mucho más profunda. Por ello, es imprescindible que el número de preguntas inferenciales aumentara en las actividades incluidas de los libros de textos ya que permitirá el desarrollo de distintos tipos de estrategias y favorecerá la comprensión general del texto.

Por otro lado, a pesar de la gran importancia de la metacompreensión, el análisis realizado no ha encontrado ninguna pregunta que trabaje este nivel de comprensión. Este hecho también es preocupante ya que el desarrollo de la metacompreensión se considera de gran importancia (Chrobak, 2000; Puente 1994) ya que, si un lector es capaz de tener conocimiento y control sobre qué actividades mentales necesita para la comprensión correcta de un texto, puede convertirse con mayor facilidad en un lector experto. Saber qué es comprender y qué actividades conlleva va a permitir el desarrollo de una buena comprensión lectora; cuando un lector tiene una buena metacompreensión detecta un problema en la comprensión y realiza una serie de tareas para solución del mismo, como pueden ser leer más despacio, releer, considerar los conocimientos previos, buscar las palabras desconocidas en el diccionario, etc. Todo ello es fundamental que se fomente en estos ciclos de Educación Primaria pero no se ve reflejado en el enfoque de los libros de texto.

A pesar de lo fundamental que es promover un pensamiento crítico a partir de la lectura, la inclusión de cuestiones valorativas es bastante reducida. Desde mi punto de vista, las actividades incluidas en los libros son demasiado obvias y no dan lugar al pensamiento crítico porque la mayor parte se pueden responder sin apenas haber leído el texto o a partir de ideas literales. Así, se está fomentando que los alumnos no son capaces de desarrollar capacidades como la deducción o cómo exponer la discrepancia de ideas o de puntos de vista.

Otro dato interesante que muestra esta revisión es que, en un porcentaje importante, se incluyen actividades que no tienen nada que ver con la comprensión como, por ejemplo, de ortografía. Esta habilidad es muy importante pero para trabajarla los libros de texto incluyen otros apartados específicos, por lo que este solapamiento puede no ser adecuado si lo que se pretende trabajar es la comprensión lectora.

También se ha detectado un alto porcentaje de actividades relacionadas con el incremento del vocabulario. La investigación demuestra que el vocabulario es uno de los aspectos más importantes relacionados con la comprensión lectora (Hirsch, 2007; Muñoz, Manso, y Merino, 2010), por lo tanto, parece una actividad muy productiva. Sin embargo, y a pesar de la importancia de trabajar el vocabulario para facilitar a los alumnos la comprensión de nuevos términos, desde nuestro punto de vista, son demasiadas las actividades que se proponen de este tipo, olvidando la importancia de otros factores.

No obstante, este estudio también tiene algunas limitaciones ya que la muestra de libros analizada es reducida debido a que el análisis de cada libro ha sido una tarea ardua y costosa a nivel de tiempo. Por ello, en estudios futuros, se puede incrementar la muestra de los libros analizados, así como realizar un estudio sobre las percepciones que tiene el profesorado acerca del enfoque actual que utilizan los libros de texto mediante encuestas o pequeñas entrevistas con un registro de las preguntas-respuestas.

En resumen, los resultados de esta investigación parecen evidenciar que el seguimiento estricto, por parte del docente, de las actividades incluidas en los libros de texto no sería un enfoque adecuado para mejorar la comprensión lectora ya que estaría evaluando la habilidad que ya presenta el niño más que enseñando a comprender. El problema puede radicar de alguna forma en las creencias de que la comprensión no es necesaria enseñarla de forma explícita y que “emergerá” a partir de una buena decodificación. Estos tópicos que quedan muy lejos de la realidad de los hechos que corroboran la deficiente capacidad comprensiva de los estudiantes ante la diversidad de textos con la que se van a encontrar en el camino de su aprendizaje. La comprensión lectora principalmente se ubica en el área de Lengua pero lo cierto es que esta habilidad se requiere también en el resto de materias pero parece que no se está trabajando en el aula como un objetivo concreto del currículo y menos desde una estructura menos formal.

6. CONSIDERACIONES FINALES

Este estudio deja en evidencia la necesidad de un cambio de enfoque en la enseñanza en la comprensión; los resultados de la investigación permiten ver que, si bien es cierto que los textos narrativos con preguntas literales podrían ser los más adecuados para en el primer ciclo (ya que es el momento donde el alumnado consolida la lectura), a medida que se

avanza en la etapa de Primaria se deberían incluir mayor diversidad de actividades que incluyeran niveles de comprensión más altos (por ejemplo, inferencial) y tipos de texto más complejos (expositivos). Todo ello favorecería la comprensión de diferentes tipos de información presentada con diferentes estructuras.

A continuación, se presentan una serie de sugerencias que podrían completar el enfoque de los libros de texto para favorecer la enseñanza de la comprensión lectora:

- a. Activación de conocimientos previos antes de la lectura a través del lenguaje oral. Para favorecer la comprensión del texto es imprescindible que, al principio de cada lectura se fomente el lenguaje oral, por ejemplo, realizando una asamblea en la que todos los alumnos aporten las ideas o conocimientos previos que les sugiere el título o algunas palabras clave. Para ello el docente debe de ser guía de esta actividad y animar a todos a participar de forma activa.
- b. Incrementar la habilidad de metacompreensión. Con actividades como un pequeño cuestionario con algunas preguntas que le permitieran al alumno reflexionar sobre qué variables personales están implicadas en la tarea para que pueda mejorarlas y modificarlas para conseguir el objetivo de la comprensión (Romero y González, 2001). Algunas de las preguntas del cuestionario podrían ser las siguientes: ¿Has comprendido todo en la primera lectura?, ¿qué problemas te han surgido?, ¿hay alguna parte en la que hayas puesto más esfuerzo para poder entenderla? ¿por qué? (falta de atención, de interés, vocabulario...), ¿qué has aprendido de este texto?, ¿te has parado en algún momento y has vuelto atrás para empezar de nuevo a leer?, ¿te ha resultado difícil esta parte? ¿por qué crees?
- c. Autorregulación del proceso de comprensión. El docente debe proponer a los alumnos realizar pequeñas anotaciones cuando hacen una primera lectura, por ejemplo, si no comprende una palabra, si su comprensión ha sido total o parcial así como las razones. Esta estrategia ayuda a que el alumno tome conciencia de su capacidad para comprender y si necesita poner en funcionamiento alguna estrategia para mejorar el objetivo de la lectura del texto.
- d. Enseñanza para responder a preguntas Inferenciales. Es necesario trabajar de forma específica las preguntas inferenciales. Por ejemplo, a través de la enseñanza de estrategias como las preguntas detective

(comentada anteriormente), va a permitir al alumno ser capaz de deducir el significado y discriminarlas de aquellas literales donde puede ser suficiente con realizar una búsqueda rápida ya que la respuesta a la pregunta es tal cual aparece en el texto.

- e. Otras estrategias de comprensión lectora: representar la historia empatizando con personaje, hacer dibujos sobre una parte del texto y, posteriormente, comparar con los dibujos de los otros compañeros.

Otra forma de mejorar la comprensión es trabajar la lectura recíproca. Es un método para mejorar la comprensión lectora que desarrolla estas cuatro habilidades (ver detalles en Escoriza, 2006):

- Predecir: a partir de una imagen, de un título, tapando el párrafo siguiente y teniendo en cuenta el contenido del anterior, entre otras. Se puede escribir una frase para hacer la predicción similar a esta: *creo que este texto/párrafo tratará...*
- Clarificar: a medida que se lee, es necesario preguntarse a uno mismo si se comprende el texto, y si no es así, volver atrás y releer para intentar resolver el problema.
- Preguntar: que los propios alumnos originen sus propias preguntas; la formulación de preguntas también nos va a permitir saber si han comprendido o no el texto. Probablemente al principio sean más sencillas pero gradualmente surgirán preguntas más complejas.
- Resumir: el contenido del texto con herramientas como resumir en diez palabras el contenido, por ejemplo, se puede pedir a los alumnos que realicen un cartel con contenido del texto.

La comprensión lectora mejora con la práctica siempre que vaya acompañada de unas herramientas que ayuden a que estas se activen con el paso del tiempo de forma automática cuando se enfrenten a la lectura de un texto. No hay que hacer que la lectura se convierta en una obligación, ni que el alumno se canse y termine detestando la lectura. Por otro lado, se debe tener en cuenta que el docente debe de ser quien decida qué estrategia enseñar a cada alumnado dependiendo de lo que se quiera trabajar o hacia donde queramos llegar.

Es importante tener presente que en la comprensión lectora influyen gran cantidad de factores (como se ha comentado el lector y sus características, el contexto y la tipología textual), por tanto, el docente de-

bería considerarlos en conjunto para facilitar que sus alumnos consigan el máximo desarrollo lector.

En definitiva, la inclusión en los libros de textos la enseñanza específica de estrategias de comprensión lectora como la visualización, preguntas detective o pensar en voz alta permitirán al alumno poder aprender a comprender. Especialmente, en el caso de los alumnos que presentan problemas en la comprensión, sea por la causa que sea, estas estrategias serán especialmente útiles para lograr que el alumno extraiga la información e intérprete correctamente lo que lee. Este enfoque no solo mejorará en rendimiento en Lengua Castellana sino en todas las áreas por el carácter transversal que tiene la lectura. Todo ello con el objetivo de que nuestros niños mejoren esta importante habilidad que les permitirá el aprendizaje en el futuro. El peor obstáculo con el que se puede encontrar un alumno que quiere aprender es no poder comprender.

Notas

1. Siguiendo las recomendaciones de la “Guía del Lenguaje no Sexista de la Universidad de Granada”, en este texto se han usado, en la medida de lo posible, sustantivos genéricos (p.e.: estudiante, docente). No obstante, en otras ocasiones se ha optado por el uso del masculino genérico en lugar de las formas dobles (maestro/maestra; niño/niña) para evitar sobrecargar la lectura.

Referencias Bibliográficas

- ÁVILA, Francisco Javier. 2001. “La incidencia de las imágenes mentales en la comprensión lectora en una L2”. **ELIA**, Vol. 2: 35-48.
- CALERO, Andrés. 2011. **Cómo mejorar la comprensión lectora: estrategias para lograr lectores competentes**. Editorial: Wolters Kluwer. Madrid (España).
- CUBO, Liliana. 2005. **Leo pero no comprendo: estrategias de comprensión**. Editorial: Comunicarte. Córdoba (Argentina).
- CHROBAK, Ricardo. 2000. **La metacognición y las herramientas didácticas**. Disponible en: <https://www.unrc.edu.ar/publicar/cde/05/Chrobak.htm>. Recuperado el 10.01.2014.
- DE MIER, Mariela Vanesa; AMADO, Bibiana y BENÍTEZ, María Elena. 2015. “Dificultades en la Comprensión de Textos Expositivos en Niños

- de los Primeros Grados de la Escuela Primaria”. *Psykhé*, Vol. 24. Nº 2: 1-12.
- ESCORIZA, José. 2006. **Estrategias de comprensión del discurso escrito expositivo. Evaluación e Intervención**. Editorial: Ediciones de la Universitat de Barcelona. Barcelona (España).
- GISPERT, Dolores y RIVAS, Lurdes. 2010. **Alumnado con dificultades en el aprendizaje de la lectura**. Editorial: Graó. Barcelona (España).
- GONZÁLEZ, Antonio. 2004. **Estrategias de comprensión lectora**. Editorial: Síntesis. Madrid (España).
- HIRSCH Jr, Eric Donald. 2007. “La comprensión lectora requiere conocimiento de vocabulario y del mundo: hallazgos científicos sobre el bajón de cuarto grado y el estancamiento en los puntajes nacionales de comprensión”. *Estudios Públicos*, Vol. 108: 229-252.
- JIMÉNEZ-FERNÁNDEZ, Gracia. 2014. **Las dificultades de aprendizaje: una aproximación didáctica**. Editorial Avicam. Granada (España).
- MADERO, Irma; GÓMEZ, Luis. 2011. **El proceso de comprensión lectora en el alumno de tercer grado de secundaria**. XI Congreso Nacional de Investigación Educativa.
- MORA, José Luis. 2014. **100 Ejercicios para mejorar tu comprensión lectora**. Editorial: GEU. Granada (España).
- SUÁREZ, Ángel; MANSO, Juan Manuel y GODOY, María José. 2010. “Vocabulario y comprensión lectora: Algo más que causa y efecto”. *Álabe: Revista de Investigación sobre Lectura y Escritura*, Vol. 1: 10-28.
- PUENTE, Aníbal. 1994. **Estilos de aprendizaje y enseñanza**. Editorial: CEPE. Madrid (España).
- ROMERO PÉREZ, José Francisco y GONZÁLEZ María José. 2001. **Prácticas de comprensión lectora: estrategias para el aprendizaje**. Editorial: Alianza. Madrid (España).
- URBANO, Pilar. 2003. **Comprensión lectora. Actividades para el alumnado**. Editorial: Aljibe. Málaga (España).
- VALLÉS-ARÁNDIGA, Antonio y VALLÉS-TORTOSA, Consol. 2006. **Comprensión lectora y estudio. Intervención Psicopedagógica**. Editorial: Promolibro. Valencia (España)