

Trevor H. Cairney

Enseñanza de la comprensión lectora



SÉPTIMA EDICIÓN



GOBIERNO
DE ESPAÑA

MINISTERIO
DE EDUCACIÓN
Y FORMACIÓN PROFESIONAL



Morata



GÓBIERNO
DE ESPAÑA

MINISTERIO
DE EDUCACIÓN

IFIE

INSTITUTO NACIONAL DE FOMENTO DE LA EDUCACIÓN
TALLER DE EXPERIMENTACIÓN DE LA ELECCIÓN



Temas: Lectura, Escritura
Lenguaje y Comunicación

TREVOR H. CAIRNEY

Enseñanza de la comprensión lectora

**Traducción de
Pablo Manzano**

Séptima edición



Ediciones **Morata** S.L.

Fundada en 1920

Comunidad de Andalucía, 59. Bloque 3, 3ºC

28231 Las Rozas - Madrid - ESPAÑA

morata@edmorata.es – www.edmorata.es

Obras en coedición con el Ministerio de Educación

1. ZIMMERMANN, D.: *Observación y comunicación no verbal en la escuela infantil* (3.ª ed.).
2. OLÉRON, P.: *El niño: su saber y su saber hacer* (2.ª ed.).
3. LOUGHLIN, C. y SULNA, J.: *El ambiente de aprendizaje: diseño y organización* (5.ª ed.).
4. BROWNE, N. y FRANCE, P.: *Hacia una educación infantil no sexista* (2.ª ed.).
5. SELMI, L. y TURRINI, A.: *La escuela infantil a los tres años* (4.ª ed.).
6. SELMI, L. y TURRINI, A.: *La escuela infantil a los cuatro años* (3.ª ed.).
7. SAUNDERS, R. y BINGHAM-NEWMAN, A. M.: *Perspectivas piagetianas en la educación infantil* (2.ª ed.).
8. DRIVER, R., GUESNE, E. y TIBERGHEN, A.: *Ideas científicas en la infancia y la adolescencia* (4.ª ed.).
9. HARLEN, W.: *Enseñanza y aprendizaje de las ciencias* (6.ª ed.).
10. SELMI, L. y TURRINI, A.: *La escuela infantil a los cinco años* (3.ª ed.).
11. BALE, J.: *Didáctica de la geografía en la escuela primaria* (3.ª ed.).
12. TANN, C. S.: *Diseño y desarrollo de unidades didácticas en la escuela primaria* (3.ª ed.).
13. WILLIS, A. y RICCIUTI, H.: *Orientaciones para la escuela infantil de 0 a 2 años* (3.ª ed.).
14. ORTON, A.: *Didáctica de las matemáticas* (4.ª ed.).
15. PIMM, D.: *El lenguaje matemático en el aula* (3.ª ed.).
16. MOYLES, J. R.: *El juego en la educación infantil y primaria* (2.ª ed.).
17. ARNOLD, P. J.: *Educación física, movimiento y currículum* (3.ª ed.).
18. GRAVES, D. H.: *Didáctica de la escritura* (3.ª ed.).
19. EGAN, K.: *La comprensión de la realidad en la educación infantil y primaria*.
20. HARGREAVES, D. J.: *Infancia y educación artística* (3.ª ed.).
21. LANCASTER, J.: *Las artes en la educación primaria* (3.ª ed.).
22. BAZALGETTE, C.: *Los medios audiovisuales en la educación primaria*.
23. NEWMAN, D., GRIFFIN, P. y COLE, M.: *La zona de construcción del conocimiento* (3.ª ed.).
24. SWANWICK, K.: *Música, pensamiento y educación* (3.ª ed.).
25. WASS, S.: *Salidas escolares y trabajo de campo en la educación primaria*.
26. CAIRNEY, T. H.: *Enseñanza de la comprensión lectora* (4.ª ed.).
27. NOBLE, A.: *Literatura infantil y juvenil* (3.ª ed.).
28. PLUCKROSE, H.: *Enseñanza y aprendizaje de la historia* (4.ª ed.).
29. HICKS, D.: *Educación para la paz* (2.ª ed.).
30. EGAN, K.: *Fantasia e imaginación: su poder en la enseñanza* (3.ª ed.).
31. ESCUELAS INFANTES DE REGGIO EMILIA: *La inteligencia se construye usándola* (5.ª ed.).
32. SECADA, W. G., FENNELA, E. y ADAJLAN, L. B.: *Equidad y enseñanza de las matemáticas: nuevas tendencias*.
33. CROOK, Ch.: *Ordenadores y aprendizaje colaborativo*.
34. GARDNER, H., FELDMAN, D. H. y KRECHEVSKY, M. (Comps.): *El Proyecto Spectrum. Tomo I: Construir sobre las capacidades infantiles*.
35. GARDNER, H., FELDMAN, D. H. y KRECHEVSKY, M. (Comps.): *El Proyecto Spectrum. Tomo II: Actividades de aprendizaje en la educación infantil*.
36. GARDNER, H., FELDMAN, D. H. y KRECHEVSKY, M. (Comps.): *El Proyecto Spectrum. Tomo III: Manual de evaluación para la educación infantil* (2.ª ed.).
37. COOPER, H.: *Didáctica de la historia en la educación infantil y primaria*.
38. CUMMINS, J.: *Lenguaje, poder y pedagogía*.
39. HAYDON, G.: *Enseñar valores. Un nuevo enfoque*.
40. GROSS, J.: *Necesidades educativas especiales en educación primaria*.
41. BEANE, J. A.: *La integración del currículum* (2.ª ed.).
42. DEFRAU, B.: *Disciplina en la escuela*.
43. SIRAJ-BLATCHFORD, J. (Comp.): *Nuevas tecnologías para la educación infantil y primaria*.
44. PEACOCK, A.: *Alfabetización ecológica en educación primaria*.
45. ABDELILAH-BAUER, B.: *El desafío del bilingüismo*.
46. HARGREAVES, A. y FINK, D.: *El liderazgo sostenible*.
47. LANKSHEAR, C. y KNOBEL, M.: *Nuevos alfabetismos. Su práctica cotidiana y el aprendizaje en el aula* (2.ª ed.).
48. ARNOT, M.: *Coeducando para una ciudadanía en igualdad*.
49. JARMAN, R. y McCLUNE, B.: *El desarrollo del alfabetismo científico*.
50. STOBART, G.: *Tiempos de pruebas. Los usos y abusos de la evaluación*.
51. SANUY, M.: *La aventura de cantar*.
52. LOCKWOOD, M.: *Promover el placer de leer en la Educación Primaria*.
53. CAGLIARI, P., CASTAGNETTI, M., GIUDICI, C., RINALDI, C., VECCHI, V. y MOSS, P.: *Loris Malaguzzi y las escuelas de Reggio Emilia*.
54. STOBART, G.: *El aprendizaje experto*.
55. VERAKSA, N., SHERIDAN, S.: *Las investigaciones actuales sobre las teorías de Vygotsky en Educación Infantil*.
56. BIESTA, G.: *Redescubrir la enseñanza*

Colección Proyectos curriculares

- AITKEN, J. y MILIS, G.: *Tecnología creativa* (6.ª ed.).
- DADZLE, S.: *Herramientas contra el racismo en las aulas*.
- SUCKLING, A. y TEMPLE, C.: *Herramientas contra el acoso escolar. Un enfoque integral*.
- BARKLEY, E. F. y cols.: *Técnicas de aprendizaje colaborativo*.

Enseñanza de la comprensión lectora

Por

Trevor H. CAIRNEY

Título original de la obra:
TEACHING READING COMPREHENSION.
MEANING MAKERS AT WORKS

© Trevor H. Cairney, 1990

This edition is Published by arrangement with Open University Press.
Milton Keynes

Primera edición: 1992
Segunda edición: 1996 (reimpresión)
Tercera edición: 1999 (reimpresión)
Cuarta edición: 2002 (reimpresión)
Quinta edición: 2011 (reimpresión)
Sexta edición: 2018 (reimpresión)
Séptima edición: 2022 (reimpresión)

Cualquier forma de reproducción, distribución, comunicación pública o transformación de esta obra solo puede ser realizada con la autorización de sus titulares, salvo excepción prevista por la ley. Diríjase a CEDRO (Centro Español de Derechos Reprográficos, www.cedro.org) si necesita fotocopiar, escanear o hacer copias digitales de algún fragmento de esta obra.

Coeditan:

MINISTERIO DE EDUCACIÓN

Secretaría de Estado de Educación y Formación Profesional

Instituto de Formación del Profesorado, Investigación e Innovación Educativa

Secretaría General Técnica

Catálogo de publicaciones del Ministerio: educacion.es

Catálogo general de publicaciones oficiales: 060.es

Y

© EDICIONES MORATA, S. L. (2022)
Comunidad de Andalucía, 59. Bloque 3, 3ºC
28231 Las Rozas (Madrid)
www.edmorata.es - morata@edmorata.es

Derechos reservados

ISBNpapel: 978-84-7112-363-3

ISBNebook: 978-84-7112-905-5

NIPO: 176-91-08-7

Depósito legal: M-10.988-2011

Compuesto por: MyP

Printed in Spain — Impreso en España

Imprime: ELECE Industrias Gráficas, S. L. Algete (Madrid)

Imagen de la cubierta: Grabado del siglo XIX



Contenido

Prefacio	11
Introducción	13
CAPÍTULO 1. ¿Enseñar o comprobar? Ahí radica el problema	17
<i>Introducción: el contexto, 17.—¿Qué supuestos subyacen a la tesis de este libro?, 19.—¿Cuál es el rol del profesor en este tipo de aula?, 20.—¿Cuál es el rol del estudiante en este tipo de aula?, 24.—¿Cuáles son los supuestos sobre el lenguaje que influyen en este libro?, 25.—¿Qué supuestos sobre la enseñanza influyen en este libro?, 27.—Comunidades de creadores de significado, 28.</i>	
CAPÍTULO 2. El proceso de la lectura	33
<i>Objeciones a los supuestos tradicionales sobre la naturaleza de la comprensión lectora, 33.—El rol del lector, 35—La categoría del texto, 36—La forma de utilizar el conocimiento basado en el texto, 37.—El lugar del significado, 38.—El impacto del contexto sobre la lectura, 39.—La influencia del objetivo del lector, 39.—La lectura como pensamiento crítico, 40.—¿Qué importancia tienen estas perspectivas enfrentadas entre sí?, 44.—Conclusión, 45.</i>	
CAPÍTULO 3. La conversación sobre el texto: cómo ayudar a los estudiantes a aprender lengua	47
<i>La zona de desarrollo próximo, 49.—El andamiaje, 50.—El rol que desempeñan las preguntas en el desarrollo de la comprensión, 52.—¿Cómo deben hablar los profesores a los alumnos, sobre los textos?, 57.—La conversación sobre el texto: qué hacer y qué no hacer, 59.</i>	
CAPÍTULO 4. La respuesta a la literatura	63
<i>¿En qué consiste la respuesta del lector?, 64.—¿Por qué es importante la respuesta del lector para el desarrollo de la comprensión?, 66.—La res-</i>	

<p>puesta es una consecuencia natural de la lectura y no debe suprimirse, 67.—La respuesta del lector nos permite reevaluar (revivir) la experiencia de un texto, 68.—La respuesta es esencial para ayudar a construir un fundamento literario común, 68.—Los lectores aprenden por su participación en las respuestas de otros, 69.—La respuesta permite al profesor hacer juicios y previsiones sobre los procesos de lectura de sus alumnos, 70.—<i>Las ocasiones para responder a la literatura</i>, 71.—Respuesta espontánea, 73.—Respuesta estructurada, 73.</p>	
<p>CAPÍTULO 5. La creación de contextos de enseñanza que estimulen la comprensión de los textos literarios</p> <p><i>Una clase basada en "Fair's Fair"</i>, 76.—<i>Diferencias principales entre los enfoques tradicionales de la comprensión y los que describimos en este libro</i>, 79.</p>	75
<p>CAPÍTULO 6. Estrategias para desarrollar la comprensión de textos literarios</p> <p><i>Narraciones en colaboración</i>, 84.—Introducción, 84.—Procedimiento, 84.—Variaciones de esta estrategia, 85.—<i>Baraja de textos</i>, 85.—Introducción, 85.—Procedimiento, 86.—Variaciones de esta estrategia, 86.—<i>Tramas narrativas</i>, 86.—Introducción, 86.—Procedimiento, 87.—Variaciones de esta estrategia, 87.—<i>Transformación de la narración</i>, 88.—Introducción, Procedimiento, 88.—Variaciones de esta estrategia, 90.—<i>Fichas de personajes</i>, 90.—Introducción, Procedimiento, 90.—Variaciones de esta estrategia, 91.—<i>Conversación escrita con un personaje</i>, 92.—Introducción, Procedimiento, 92.—Variaciones de esta estrategia, 93.—<i>Historia inacabada</i>, 93.—Introducción, 93.—Procedimiento, 94.—<i>Entrevistas a los personajes</i>, 96.—Introducción, 96.—Procedimiento, 96.—Variaciones de esta estrategia, 97.—<i>Sociograma literario</i>, 98.—Introducción, 98.—Procedimiento, 98.—Variaciones de esta estrategia, 100.—<i>Un comentario final</i>, 100.—Introducción, 100.</p>	83
<p>CAPÍTULO 7. Estrategias para desarrollar la comprensión de textos de contenido concreto</p> <p><i>Perfiles semánticos</i>, 102.—Introducción, 102.—Procedimiento, 102.—Variaciones de esta estrategia, 105.—<i>Sesiones de conversación con el autor</i>, 105.—Introducción, 105.—Procedimiento, 105.—Variaciones de esta estrategia, 106.—<i>Estimar, leer, responder, preguntar (ELRP)</i>, 106.—Introducción, 106.—Procedimiento, 108.—Variaciones de esta estrategia, 108.—<i>Volver a contar</i>, 109.—Introducción, 109.—Procedimiento, 109.—Variaciones de esta estrategia, 110.—<i>Procedimientos de eliminación de elementos</i>, 110.—Introducción, 110.—Procedimiento, 111.—Variaciones de esta estrategia, 111.—<i>Investigación-pensamiento dirigido</i>, 112.—Introducción, 112.—Procedimiento, 112.—Variaciones de esta estrategia, 115.—<i>Caza del problema</i>, 115.—Introducción, 115.—Procedimiento,</p>	101

115.—Variaciones de esta estrategia, 117.—“Puzzles” de proyectos de procedimiento, 118.—Introducción, 118.—Procedimiento, 118.—Variaciones de esta estrategia, 120.—Argumentos de editoriales, 120.—Introducción, 120.—Procedimiento, 120.—Variaciones de esta estrategia, 121.—Previsión de esquemas, 122.—Introducción, 122.—Procedimiento, 122.—Variaciones de esta estrategia, 123.—Conclusión, 123.	
CAPÍTULO 8. Estrategias de texto completo para los lectores más pequeños	125
<i>Lectura de libros previsibles</i> , 126.—Introducción, 126.—Procedimiento, 127.—Variaciones de esta estrategia, 127.— <i>Lectura en común</i> , 128.—Introducción, 128.— <i>Conversación escrita</i> , 129.—Introducción, 129.—Procedimiento, 129.—Variaciones de esta estrategia, 131.— <i>El enfoque basado en la experiencia lingüística</i> , 131.—Introducción, 131.—Procedimiento, 132.—Variaciones de esta estrategia, 133.— <i>Tablón de mensajes</i> , 133.—Introducción, 133.—Procedimiento, 134.—Variaciones de esta estrategia, 135.— <i>Rima y ritmo en la lectura</i> , 135.—Introducción, 135.—Procedimiento, 136.—Variaciones de esta estrategia, 138.	
CAPÍTULO 9. Recapitulación: la integración de la lectura y la escritura de textos de contenido concreto	139
<i>El examen de mis supuestos de partida, sobre los trabajos de los niños</i> , 140.— <i>Cómo ayudar a los alumnos a convertirse en investigadores</i> , 141.— <i>Variaciones de esta estrategia</i> , 147.	
CAPÍTULO 10. Recapitulación: la integración de la lectura y la escritura de textos literarios	149
<i>Enfoques de programación</i> , 149.— <i>Principios para el desarrollo de programas</i> , 150.— <i>Procedimientos para planificar el programa</i> , 151.— <i>Un programa de muestra sobre “Las telarañas de Carlota”</i> , 153.—Sinopsis, 153.—Objetivos del programa, 153.—Posibles lecciones, 153.	
Epílogo	165
Publicaciones infantiles	165
Bibliografía	169
Índice de materias	175



Prefacio

Cualquier texto es, en sí mismo, el producto de la experiencia de un autor con anteriores trabajos. Las ideas que constituyen este libro son los resultados de incontables textos orales y escritos en formas diversas: A. Conversaciones con numerosos colegas a lo largo de mi carrera como profesor, consultor educativo, investigador y universitario; B. Interacciones con los niños* respecto a los textos escritos y leídos por ellos; C. Diálogo con compañeros de profesión, y D. Numerosos libros y artículos que abarcan una amplia serie de temas literarios.

En medio de esta cacofonía de textos existen una serie de experiencias significativas y de personas que han influido en mi trabajo. Mis primeras experiencias docentes en los distritos occidentales de Sidney me enseñaron que las plantillas de comprensión y los laboratorios de lectura favorecían poco el desarrollo de la misma. Estas experiencias se efectuaron en la época en que el profesor Kenneth GOODMAN exponía las teorías de la lectura basada en el significado. La yuxtaposición de dichas experiencias y la lectura de los primeros trabajos de GOODMAN produjeron en mí un efecto transformador en cuanto profesor y me llevaron al estudio y la investigación de la comprensión lectora.

En mis tiempos de joven profesor, mi estilo era de “más técnicas y más ejercicios”, tratando de encontrar soluciones simples y basadas en técnicas a problemas complejos. Incontables incidentes críticos a lo largo de mi carrera como profesor, y el estudio y la investigación realizados durante este período, me demostraron que tratar de definir el desarrollo de la comprensión lectora como un fenómeno relacionado con técnicas supone dejar de lado la cuestión fundamental de que lo más importante que hacemos, como lectores, es dar sentido a cuanto leemos.

*Siempre deseamos evitar el sexismo verbal, pero también queremos alejarnos de la reiteración que supone llenar todo el libro de referencias a ambos sexos. Así pues, a veces se incluyen expresiones como “niños y niñas”, “alumnos y alumnas” y otras veces se utiliza el masculino en general o algún genérico como profesorado y alumnado. (*N. del E.*)

Mi trayectoria como profesor ha estado jalonada por multitud de interrupciones y reinicios, con infinitos rodeos intelectuales. Sin embargo, veinte años de enseñanza, lectura e investigación han visto cambiar y evolucionar mis puntos de vista. Estoy en deuda con muchos educadores, lingüistas, psicólogos y sociólogos que me han hecho reconsiderar los supuestos en los que me basaba respecto al lenguaje, el aprendizaje y la enseñanza: GOODMAN, HALLIDAY, BRUNER, VYGOTSKY, HARSTE, HOLDAWAY, MEEK, BRICE-HEATH, ROSENBLATI, TIERNEY y PEARSON son tan sólo algunos de entre todos los que han influido en mí. Aunque las opiniones manifestadas en este libro no representan necesariamente el pensamiento de estos autores, mi trabajo, sin embargo, sí ha recibido su influencia. Sé que, cuando escribo este prefacio, soy un docente muy distinto del que era hace cinco, diez o quince años y espero poder decir lo mismo dentro de otros quince.

Cuando la mayoría de los profesores de lectura han tratado el tema de la “enseñanza de la comprensión”, han dado por supuesto implícitamente que el papel primario del docente consiste en ayudar a los alumnos a comprender el significado de otra persona. Es decir, a descubrir lo que sabe otro. Para la mayoría de los profesores, comprensión ha querido decir entender el significado preciso que alguien comunica en forma de texto oral o escrito. A su vez, la enseñanza de la comprensión ha sido un proceso centrado en el docente, tratando de ayudar a los alumnos a transferir mejor los significados de otras personas a sus propios cerebros. Dado que estos términos están lastrados por estos supuestos inadecuados, me he sentido tentado de evitar las palabras “comprensión” y “enseñanza” en el título de este libro. Sin embargo, en educación ha habido una proliferación de nueva terminología. En vez de nuevos términos, necesitamos significados actuales para los antiguos.

En consecuencia, los lectores de este libro deberían intentar abandonar el bagaje de las antiguas definiciones y de los supuestos pasados de moda. En los capítulos que siguen, “comprender” significa saber por sí mismo, construir el significado y, en el proceso, aumentar la propia comprensión del mundo en toda su riqueza textual. El término “enseñanza” se utiliza para representar todo lo que los participantes en cualquier acción de aprendizaje hacen y dicen para ayudar a otros, que estén en la misma circunstancia, a que lleguen a saber algo por sí mismos. Esperamos que este libro aporte su granito de arena para que el lector progrese en su propia trayectoria intelectual de descubrimiento y que, como consecuencia de su encuentro con este texto, pueda empezar a ver la enseñanza de la comprensión lectora a una luz distinta.

Trevor CAIRNEY



Introducción

Podemos perdonar a los profesores que, al descubrir este libro en una librería, o revisando una biblioteca profesional, exclamen: “¡No!, ¡otro libro sobre comprensión, no!” Es cierto que la comprensión lectora aparece con enorme frecuencia en la bibliografía profesional. Puede decirse que todos los textos sobre lectura tienen uno o dos capítulos dedicados a la comprensión, y bastantes libros se han dedicado por completo a este tema. Entonces, ¿por qué otro libro sobre la comprensión? ¿Queda algo por decir?, yo creo que todavía hay mucho que hablar.

Aunque nuestro conocimiento del proceso de lectura ha aumentado durante los últimos veinte años, pocos cambios se han producido en la enseñanza de la comprensión. Una generación de profesores ha tenido oportunidad de conocer los resultados de las investigaciones que han demostrado que la lectura es un proceso constructivo orientado por la búsqueda de significado y, sin embargo, en la mayoría de los casos, aún sigue enseñándose la comprensión como si fuese un simple proceso de transferencia de información. Los textos están ahí y las preguntas están pensadas para interrogarlos. Poca atención se presta al lector o lectora y se prescinde del conocimiento que puedan aportar al texto. Se enseña la comprensión como si se tratara de un proceso técnico que pudiera separarse, a efectos funcionales, de la lectura de los textos del mundo real.

Este libro trata de enfrentarse a los supuestos tradicionales respecto a la enseñanza de la comprensión. Aspira a poner en común estrategias que creo más coherentes con lo que sabemos acerca del proceso de lectura en la década de los noventa, y redefine el rol del profesor en la clase de comprensión lectora. No podemos decir que todas las ideas aquí expuestas sean completamente nuevas. Aunque algunos quizá no estén familiarizados con ellas, otros habrán utilizado muchas de las estrategias descritas.

Es probable que este libro ofrezca una nueva definición de la enseñanza de la comprensión. Algunos examinarán el rol del profesor en las estrategias que presentamos y se preguntarán a veces si en realidad se trata de enseñanza. Con frecuencia, el rol que desempeña el profesor es de apoyo y estímulo, y el principal objetivo de la “enseñanza” consiste en favorecer el contacto con el texto. Pero, a pesar de la participación decepcionantemente simple del docente en la búsqueda de significado de los alumnos, la enseñanza que se desarrolla es importante.

Se dirá que uno de los cometidos más importantes del profesor consiste en crear un sentido de comunidad lectora mediante la estructuración de un ambiente en el que se considere que la puesta en común de los textos es importante y entretenida. En el seno de esa comunidad, sus miembros leen y escriben textos completos con fines reales. Al compartir estos textos, los alumnos crean un fundamento común sobre el que puede crecer el conocimiento del lenguaje y del mundo.

En el Capítulo 1 fijamos el contexto en el que realizar un examen de la enseñanza de la comprensión, señalando los supuestos relativos al lenguaje, el aprendizaje y la enseñanza que han influido sobre mí en cuanto profesor de lectura. Consideramos también los roles desempeñados por el docente y el alumno en el tipo de clase de lectura en el que se aplicarán las estrategias expuestas.

En el Capítulo 2 consideramos el proceso de lectura como un prerrequisito importante para la exposición de las estrategias de comprensión en el resto del libro. Ponemos a prueba los supuestos tradicionales respecto al proceso de lectura y examinamos las teorías alternativas. Por último, resumimos los principios de enseñanza en los que se basa este libro.

En el Capítulo 3 consideramos el papel que desempeña el profesor ayudando a los alumnos a aprender el lenguaje. ¿Cómo habla a sus alumnos sobre el texto? Este capítulo pasa revista al lugar que ocupan las preguntas, plantea problemas respecto a su uso tradicional y considera cómo pueden utilizarse para apoyar a quienes tratan de dar sentido a lo que leen.

Dedicamos el Capítulo 4 a un examen de la respuesta otorgada a la literatura. ¿Por qué es importante la reacción del lector? ¿Qué lugar ocupa la respuesta a la literatura en el desarrollo de la comprensión? ¿Cómo debe el profesor utilizar en clase la respuesta del lector?

Nuestro principal objetivo en el Capítulo 5 consiste en la creación de contextos de enseñanza que estimulen la comprensión de textos literarios. Asimismo, contrastamos las principales características de las prácticas “tradicionales” de comprensión con las presentadas en este libro, examinando los supuestos que subyacen a cada enfoque.

En el Capítulo 6 presentamos una serie de estrategias que me parecen útiles para estimular la comprensión de textos literarios. Todas ellas insisten

en el uso de textos completos, que requieren con frecuencia la colaboración de grupo e integran a menudo la lectura con formas de dar sentido a lo que se lee, como escribir, dibujar y dramatizar.

El Capítulo 7 trata de manifestar ideas que promueven la comprensión de textos de contenido concreto. Como en el Capítulo 6, las estrategias presentadas requieren que los alumnos utilicen muchos medios para la creación de significado y que se centren en la lectura de textos completos.

El Capítulo 8 muestra una descripción de estrategias para promover la lectura de los niños más pequeños. Todas las ideas que presentamos están diseñadas para introducir en la lectura a los alumnos como proceso de construcción de significado.

Por último, los Capítulos 9 y 10 presentan algunos enfoques integrados del desarrollo de la comprensión lectora. Cada uno muestra cómo puede estimularse a los alumnos para que utilicen textos reales y tareas funcionales, dándoles sentido.

Sólo el lector puede juzgar hasta qué punto este libro ofrece algo nuevo e interesante para los profesores de lectura. No obstante, espero que los argumentos expuestos y las ideas descritas se consideren como estímulos y que las aulas se conviertan en lugares más interesantes para los alumnos: lugares en los que se valore la lectura y en los que la puesta en común de los puntos de vista que de ella se extraigan y las respuestas que se otorguen se conviertan en aspectos importantes para comunidades de alumnos llenas de entusiasmo.

¿Enseñar o comprobar? Ahí radica el problema

Introducción: el contexto

Marie, de 7 años, acaba de finalizar otra jornada en su nueva escuela y se lamenta de los problemas que ha tenido con la lectura comprensiva. Su padre se queda algo sorprendido al oírlo porque la niña estaba leyendo *Charlie and the Chocolate Factory* (*Charlie y la fábrica de chocolate*) (Roald DAHL, 1967) y durante muchos años ha sido una ávida lectora.

Como la mayoría de los padres, no deja pasar el asunto y dice: “Espera, ¿cómo puedes tener problemas?, tú eres una gran lectora. Eras la que mejor leías de tu clase el curso pasado”. Marie contestó:

Sí, pero las fichas de comprensión son raras. Para cada pregunta hay un montón de respuestas. Unas son tontas y las demás pueden ser correctas todas. Paso mucho rato pensando en ellas y nunca tengo tiempo de acabar.

En este punto, el padre decidió dejar el tema y tratar de examinar lo antes posible los materiales de comprensión. No tuvo tiempo de hacerlo. Unos días después, Marie anunció orgullosa que “ahora era muy buena en comprensión” y que los ejercicios eran muy fáciles. Su padre le preguntó por qué había dado un cambio tan espectacular, a lo que ella respondió:

*El título original inglés, *To teach or to test?*, juega con la semejanza de ambos verbos: *teach* (leído, aproximadamente, como “tiich”) y *test* (que suena, más o menos, como “test”). (N. del T.)

¡Ah!, ya no me preocupan esas fichas, son muy fáciles. Al principio, no me iba muy bien con ellas, pero ahora ya les he cogido el “truco”. Miras las preguntas, compruebas los números (es decir, los números que indican el párrafo en el que están las respuestas) vas al cuento que sea y encuentras las palabras correctas.

Este relato muestra cómo una lectora ávida y entusiasta aprendió a manejar los materiales basados en supuestos erróneos en relación con la comprensión lectora. Quienes diseñaron esas fichas dieron por supuesto que la comprensión lectora implica sólo la transferencia del saber de la página al cerebro del lector. Es más, pensaban que la comprobación de la capacidad de los niños para desarrollar este proceso lleva a mejorar la comprensión. Mientras Marie trataba de descubrir el código e intentaba dominar estas fichas, nos preguntamos: “¿Mejóro su comprensión a causa de estas actividades?”.

Aunque a veces nos enfrentamos en el mundo “real” con tareas de lectura cuyo objetivo consiste en descubrir información específica o determinados hechos (lecturas no literarias) en textos descriptivos, éste sólo es uno de los muchos objetivos de la lectura. Es más, las actividades que Marie encontró en el colegio no enseñan a los alumnos cómo comprender un texto, sino sólo su habilidad para realizarlas. El siguiente ejemplo, escogido al azar de unos ejercicios de lectura muy utilizados en las escuelas australianas, aclarará lo que digo. Forma parte de un texto descriptivo sobre la escalada de montañas, haciendo referencia específica al monte Everest.

Segmento textual

Desde entonces, el Everest fue el imán que atrajo a montañeros de muchas naciones. Equipos franceses, británicos y suizos probaron sus técnicas frente a los peligros que encerraba de nieblas, hielos y ventiscas.

Pregunta sobre el texto

En el relato, el monte Everest se compara con:

- A. Una ventisca.
- B. Un imán.
- C. Un pájaro.

La pregunta correspondiente a esta sección del texto sólo comprueba la habilidad del niño para explorarlo y hallar las palabras correctas para contestarla. Podemos suponer que su objetivo consista en enseñar a los alumnos algo relacionado con la metáfora, un instrumento lingüístico muy complejo. Pero esta hipotética pregunta de alto nivel es poco más que un acertijo.



Bibliografía

- ANDERSON, R. G y BIDDLE, W. B. (1975). On asking people questions about what they are reading. En G. H. BOWER (ed.), *The Psychology of Learning and Motivation*, Vol. 9. Londres: Academic Press.
- ATWELL, N. A. (1983). Reading, writing, speaking, listening: Language in response to context. En V. HARDT (ed.), *Teaching Reading with the Other Language Arts*, Delaware: International Reading Association.
- BAKHTIN, M. (1929). *Problems of Dostoevsky's Poetics* (traducido por R. W. Rotsel, 1973). Ann Arbor: Ardis.
- BARRETT, T. (1976). Taxonomy of reading comprehension. En R. SMITH y T. C. BARRETT, *Teaching Reading in the Middle Grades*. Reading, Mass.: Addison-Wesley.
- BECK, I. L., MCKEOWN, M. G., MCCASLLN, E. S. y BURKES, A. M. (1979). *Instructional Dimensions that may Affect Reading Comprehension: Examples from Two Commercial Reading Programs*. Pittsburgh: University of Pittsburgh, Learning Research and Development Center.
- BLEICH, D. (1978). *Subjective Criticism* Baltimore: Johns Hopkins University Press.
- BLOOM, B. S. (1956). *Taxonomy of Educational Objectives, Handbook 1: Cognitive Domain*. Nueva York: David McKay. (Trad. cast.: *Taxonomía de los objetivos de la educación, Tomo 1: Ámbito del conocimiento*, Alcoy, Marfil, 2.ª ed., 1975).
- BLOOME, D. (1985). Reading as a social process. *Language Arts*, 62 (2).
- BOYER, E. (1984). *High School: A Report on American Secondary Education*. Nueva York: Harper and Row.
- BROWN, H. y CAMBOURNE, B. (1987). *Read and Retell*. Sydney: Methuen.
- BRUNER, J. (1983). *Child's Talk: Learning to Use Language*. Oxford: Oxford University Press. (Trad. cast.: *El habla del niño. Aprendiendo a usar el lenguaje*, Barcelona, Paidós, 1986).
- (1986). *Actual Minds, Possible Worlds*. Cambridge, Mass.: Harvard University Press. (Trad. cast.: *Realidad Mental y Mundos Posibles. Los actos de la imaginación que dan sentido a la experiencia*, Barcelona, Gedisa, 1988).
- CAIRNEY, T. H. (1983). *Balancing the Basics*. Sydney: Ashton Scholastic.

Esta obra pretende modificar las ideas tradicionales sobre la comprensión lectora y, por tanto, redefine los roles de los docentes y del alumnado, así como los recursos y estrategias para la enseñanza de la lectura. En la actualidad es factible comprobar cómo, pese a que en los últimos veinte años ha habido un gran desarrollo en los conocimientos sobre los procesos lectores, se han producido pocos cambios en los métodos de enseñanza de la comprensión lectora.

Numerosos docentes han tenido oportunidad de compartir perspectivas de investigación que demuestran que la lectura es un proceso constructivo, impulsado por una búsqueda de significados. A pesar de todo, parece que la mayoría aún enseña la comprensión lectora como si se tratase de un proceso de transferir información.

Temas: **Lectura, escritura, lenguaje y comunicación**



Morata

www.edmorata.es

ISBN: 978-84-7112-363-3



9 788471 123633