

Algunos elementos relacionados con la comprensión lectora

Introducción

Una de las habilidades comunicativas que tiene lugar en la sociedad y especialmente en la escuela es la lectura, definida por Solé (1992) como “un proceso de interacción entre el lector y el texto, proceso mediante el cual, el primero intenta satisfacer (obtener una información pertinente para) los objetivos que guían su lectura” (p. 21). Esta afirmación implica en primer lugar la existencia de un lector activo, y en segundo lugar la existencia de un objetivo que guíe la lectura. Por su parte, el MEN (1998) en los lineamientos curriculares para el área de Lengua Castellana, considera el acto de leer como “un proceso de interacción entre un sujeto portador de saberes culturales, intereses deseos, gustos, y un texto como el soporte portador de un significado, de una perspectiva cultural, política, ideológica y estética particulares, y que postula un modelo de lector; elementos inscritos en un contexto” (p. 27). El acto de leer es un proceso significativo, cultural e histórico, que va más allá de la búsqueda de significado, y que en última instancia configura al sujeto lector. Por tanto, la lectura no debe limitarse a las prácticas mecánicas o al uso de técnicas instrumentales para abordar un texto.

La lectura es un proceso de pensamiento más que un acto de decodificación, y al igual que la escritura demanda complejidad, puesto que quien lee está poniendo en juego la imaginación, el pensamiento, la capacidad para hacer comparaciones, unir ideas y juzgar el texto. En este proceso es evidente la construcción de significados a partir de la interacción entre el texto, el contexto y el lector; por tanto, la lectura implica mucho más que pasar los signos gráficos a los sonidos. Sin embargo, la escuela ha transmitido una idea de lectura muy limitada instruyendo a los alumnos en el uso de las micro-habilidades más superficiales a saber: discriminar la forma de las letras, establecer correspondencia entre sonido y grafía, leer palabra por palabra, pronunciar correctamente las palabras y entender todas las palabras que se leen (Cassany, Luna y Sanz, 2000, p. 193). De esta manera, no se forma a los niños y a los jóvenes para una lectura consciente, con objetivos y metas de lectura claras, que los implique en la comprensión de un texto y en la construcción de su significado.

Comprensión lectora

De acuerdo con los Lineamientos Curriculares (1998) para el área de Lenguaje, “El núcleo del proceso lector es la comprensión lectora y no la velocidad, que debe estar siempre condicionada a la comprensión. ¿Qué significa comprender un texto? Significa dar cuenta del mismo, para lo cual es necesario ubicar sus ideas y señalar la forma como se relacionan” (p.47). Teniendo en cuenta estos postulados, la comprensión lectora se refiere a la capacidad del lector para entender y construir significados a partir del análisis, la asimilación, la interpretación y los conocimientos previos que el lector tiene sobre el texto.

Ahora bien, comprender un texto requiere de la interacción entre el lector y el texto, esto implica, leer, y releer de tal manera que se logre estructurar su significado. Además, existen factores que hacen posible o impiden la comprensión de lectura, a saber: “(...) las estrategias cognitivas, el propósito de la lectura, los conocimientos previos, el nivel de desarrollo cognitivo, así como la competencia lingüística y el nivel emocional” (Hurtado-Vergara, Serna-Hernández, y Sierra-Jaramillo, 2001, p. 4). Del mismo modo, la comprensión de lectura es un proceso de interpretación, que implica acciones específicas en las que inciden factores inherentes al lector, al ambiente y a las características del texto. El siguiente gráfico retoma los factores que propone el MEN (1998).

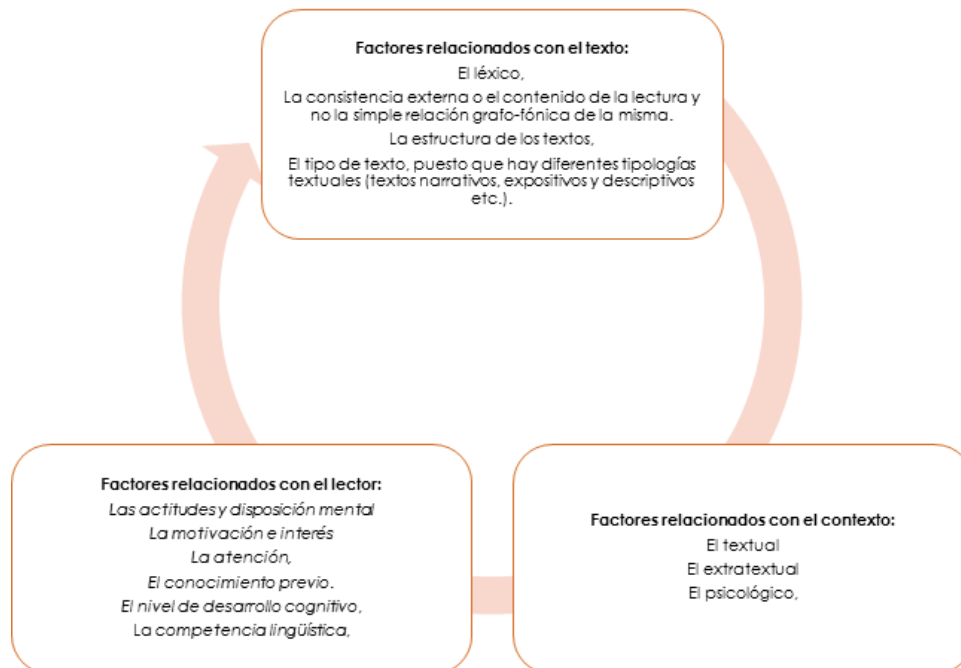


Gráfico I. Factores relacionados con la comprensión lectora. Gráfico de elaboración propia

Niveles relacionados con la comprensión lectora

Según Niño (2003) “Los niveles de comprensión precisan los grados de profundidad y amplitud en la comprensión de un texto escrito, aunque no existen límites tajantes entre unos y otros” (p. 141). Estos niveles pueden definirse así:




	Comprensión literal: Hace referencia al hecho de reconocer y decodificar los signos convencionales de la escritura, asociados a los significados corrientes e inmediatos. En este nivel, el lector da cuenta del significado de las palabras y de ideas generales del texto, sin antes profundizar en los contenidos y sin establecer relaciones. Para el MEN (1998) “En este nivel hay dos variantes: la literalidad transcritiva y la literalidad en el modo de la paráfrasis” (p.112). La primera hace referencia al reconocimiento de palabras y frases, con sus correspondientes significados y las asociaciones con su uso; la segunda hace referencia al parafraseo en palabras que se aproximan al texto.
	Comprensión inferencial: Niño (2003) afirma que “El lector determina, en forma parcial o aislada, lo que de manera manifiesta parece dar a entender el autor con las palabras y oraciones. Señala el tema y algunas de sus partes, inclusive es capaz de resumir parcialmente, o de responder algunas preguntas sobre el contenido” (p. 141). Para el MEN (1998) la comprensión inferencial “se refiere a la construcción de relaciones de implicación, causación, temporalización, especialización, inclusión, exclusión, agrupaciones, etc., inherentes a la funcionalidad del pensamiento y constitutivas de todo texto” (p.113).
	Comprensión crítico-intertextual: corresponde a una comprensión profunda del texto, al descubrimiento de los contenidos y las intenciones del autor. El MEN, (1998) plantea que en este nivel el lector está en capacidad de posicionarse críticamente frente al texto entendiendo de esta forma los juicios respecto a lo leído.

Gráfico II. Niveles de la comprensión lectora. Gráfico de elaboración propia.

Estrategias meta-cognitivas que facilitan la comprensión lectora

Las estrategias para la comprensión lectora son un conjunto de habilidades, destrezas o acciones enfocadas en la consecución de los propósitos de lectura. Tienen como finalidad regular la actividad lectora, dado que su aplicación permite seleccionar, evaluar, persistir o desistir de una acción hasta lograr la meta propuesta. Estas estrategias se relacionan directamente con acciones metacognitivas como: reflexionar sobre nuestro conocimiento, pensar y planificar nuestras propias acciones y controlar y regular de forma inteligente nuestros actos (Solé, 1992, p. 69). Las estrategias mencionadas implican acciones de pensamiento que no pueden ser tratadas como simples técnicas, recetas, procedimientos, o como habilidades específicas: el uso de estrategias metacognitivas implica analizar, representar y resolver problemas de manera flexible. Por tanto, como lo plantea Solé (1992) en la enseñanza de estrategias para la comprensión lectora debe primar la “construcción y uso por parte de los alumnos de procedimientos de tipo general que puedan ser transferidos sin mayores problemas a situaciones de lectura múltiples y variadas” (p. 70). Algunas estrategias, de acuerdo con Palincsar y Brown (citados en Solé, 1992, p. 74),

pueden ser:

- **Comprender los propósitos implícitos y explícitos de la lectura.** Se puede desarrollar mediante preguntas como: ¿Para qué leo?, ¿qué tengo que leer?, ¿por qué leo?

Que los estudiantes tengan claros los objetivos de lectura, que se sienta en capacidad de hacerlo y que le encuentre interés a la actividad lectora son puntos importantes que generan motivación. Además, es debido pensar en sugerir materiales de lectura que impliquen retos cognitivos que los estudiantes puedan afrontar, para ello habrá que tener en cuenta los conocimientos previos del estudiante, y el profesor ha de ofrecerle la ayuda necesaria para que logre construir un significado que se aproxime al texto leído. A continuación, se presentan algunos objetivos de lectura que plantea Solé (1992)

Leer para obtener información precisa en un texto. Este tipo de lectura se realiza cuando nos interesa localizar un dato particular. Por ejemplo, buscar una palabra en un diccionario, buscar en una guía un número telefónico, consultar una enciclopedia, o la búsqueda de información relacionada con el cine en un periódico etc., acciones que requieren estrategias particulares para lograr el objetivo a saber: conocer el orden del alfabeto y saber que las guías telefónicas y enciclopedias tienen un orden o que los periódicos están distribuidos por sesiones, tienen un índice y que sus páginas están numeradas (Solé, 1992).

Leer para seguir instrucciones. La tarea de leer este tipo de textos se enfoca en hacer algo concreto, por ejemplo, leer las instrucciones para armar un juego, seguir los pasos para hacer una receta, las instrucciones para armar un rompecabezas etc. Cuando se lee este tipo de textos con el objetivo de "saber cómo hacer" es imprescindible comprender el texto leído y si en algún momento se trabajan los textos instructivos de manera colectiva el docente se debe percatar que todos los integrantes comprendan y que lean todo el texto sin fraccionarlo, esto permitirá que el estudiante realice y comprenda las acciones para lograr el fin propuesto (Solé, 1992).

Leer para tener información de carácter general. En este tipo de lectura la utilizamos para saber qué pasa, para obtener una información general en el texto y ver si nos interesa continuar leyéndolo. Es una lectura guiada por la necesidad del lector, por ejemplo, cuando se consulta una palabra en un diccionario, pero su definición no es suficiente, el lector consulta otras fuentes con un fin específico y en este caso es ampliar su búsqueda (Solé, 1992).

Leer para aprender. Cuando un alumno lee para aprender sea por iniciativa propia o por sugerencia de un profesor, su lectura tiene unas características distintas dado que, quien está estudiando el texto hace una lectura general de él, luego profundiza en las ideas que contiene, se interroga sobre alguna sentencia en particular, establece relaciones con otros conocimientos que tiene sobre el tema, revisa términos desconocidos, recapitula y sintetiza con frecuencia las ideas presentadas en el texto, y subraya etc., cuando el estudiante lee para estudiar es habitual que tome notas, elabore mapas o esquemas sobre lo leído, haga resumen del texto y que tomen nota sobre alguna duda que se presente. Leer para aprender, es un fin en sí mismo, por tanto, el alumno debe tener unos objetivos claros de aprendizaje, es decir que no solo sepa que lee para aprender, sino que tenga claro qué es lo que espera aprender concretamente. El docente podrá utilizar las guías de lectura y las discusiones temáticas para orientar al estudiante al logro de sus objetivos (Solé, 1992).

Leer para revisar un escrito propio. Leer los escritos propios permite al autor/lector volver al texto y revisar su adecuación, esto implica control, y regulación lo que lleva al escritor a ponerse en el lugar de un futuro lector. Esta actividad se convierte en una lectura crítica que ayuda a aprender a escribir y en la que se utilizan elementos meta-comprensivos que dotan a los estudiantes de estrategias para la composición de textos.

Leer para comunicar un texto a un auditorio. Es un tipo de lectura utilizada para dirigirse a un auditorio en un sermón, leer un discurso en público, leer un texto en un congreso o evento, presentar una lección magistral, participar en un concurso de retórica, o leer poesía en un concurso. En este tipo de lectura es muy importante ser cuidado con los aspectos formales de la lectura, dado que, la intención es que el público comprenda el mensaje que se emite y para ello se requiere que el lector comprenda previamente el texto, al respecto Solé (1992) plantea que “un lector experto jamás leerá en voz alta un texto para el que no disponga de una comprensión (...) o para el que no disponga de conocimientos suficientes” (p. 97). Algunas actividades que se pueden realizar en la escuela para fortalecer la lectura en voz alta:

- Leer prensa en clase.
- Revisar las redacciones realizadas.
- Consultar en diversos textos información para escribir un discurso sobre un tema de interés para los estudiantes.
- Leer en silencio el texto y luego en voz alta, para hacer discusión con el grupo de compañeros.

- Motivar a los estudiantes a realizar tareas que impliquen seguir instrucciones.
- Permitir que los estudiantes busquen libros de su interés en la biblioteca.
- Indagar a los estudiantes cuáles son sus intereses particulares de lectura y qué quieren aprender cuando leen.
- **Activación y exploración de conocimientos previos.** Para ello se plantean preguntas como: ¿qué sé del texto?, ¿conozco otros textos que se relacionen con el texto que estoy leyendo?, ¿qué sé sobre el tema que estoy leyendo?, ¿conozco o sé algo del autor del texto?, ¿he leído otros textos del mismo género discursivo?, ¿qué sé del tipo de texto que leo?

El conocimiento previo es importante, porque si un lector no conoce del tema, no sabe nada del texto, no podrá entenderlo, criticarlo, hacerle preguntas, utilizarlo o recomendarlo, ahora bien, lo importante “no es saber lo que dice el texto sino saber lo necesario para saber más a partir del texto” (p. 104), por esta razón es importante que en la escuela el profesor se pregunte cuál es el bagaje de un niño ante un texto que se propone para leer en clase, dado que el bagaje que tengan los niños condiciona la comprensión e interpretación. Para indagar por los conocimientos previos, el docente puede:

Dar información general sobre el texto que se va a leer, esto no implica explicar su contenido.

- Dar a conocer el tipo de texto, si es narrativo, explicativo, instructivo, etc, pues esto permitirá que el estudiante se sitúe ante la lectura y comprenda de qué contenido se va a hablar esto es, si el texto trata una información real, si es un texto de ficción, si se van a narrar hechos pasados etc.
- Motivar a los estudiantes a fijar su atención en aspectos particulares del texto como: mirar los títulos, los subtítulos, las ilustraciones que acompañan la escritura, revisar con qué tipo de conector inicia el texto, revisar el resumen, los subrayados, las palabras en negrita o resaltadas.
- Animar a los estudiantes a que compartan sus saberes sobre el tema que se va a leer.
- Suscitar las predicciones mediante preguntas.
- Promover la participación de los estudiantes mediante preguntas que no están explícitas en el texto.

Ahora bien, estas estrategias deben utilizarse como un medio y no como un fin en sí mismos, de tal manera que en todo momento se lleve al estudiante a ser un lector activo, un lector que sabe para qué leer y que está en capacidad de situarse ante la lectura como un lector crítico, reflexivo y participativo.

- **Indagar los aspectos fundamentales del texto, de acuerdo con mis intereses y objetivos de lectura.** Para ello se pueden plantear preguntas como: ¿Qué

información del texto es necesaria para lograr el objetivo de lectura?,
¿cómo puedo identificar la información poco relevante del texto? ¿Cuál
información del texto me resulta más relevante?

Esta estrategia se desarrolla a lo largo de la lectura y para ello se propone al estudiante plantearse preguntas sobre lo leído, aclarar dudas sobre conceptos, resumir las ideas más importantes del texto mediante la técnica de subrayado, hacer nuevas predicciones, relacionar la información nueva que encuentra en el texto con los conocimientos previos que se plantearon al inicio de la lectura, el docente puede pedir aclaraciones sobre dudas particulares que plantee el texto, motivar a los estudiantes a exponer sobre lo que se lee, llevar al estudiante a clarificar dudas sobre la lectura, indagar si realmente comprendió el texto; motivar al estudiante para que auto-indague su proceso de comprensión y motivar la lectura compartida en parejas o grupos de estudiantes en los que puedan asumir roles y discutir sobre la lectura.

- **Evaluar la consistencia interna del contenido del texto** y su compatibilidad con el conocimiento previo, y con lo que dicta el sentido común. Para esta estrategia se podrían hacer preguntas como: ¿Cuál es el sentido del texto?, ¿las ideas presentadas en el texto son coherentes? ¿el texto presenta una estructura argumental lógica?, ¿se entiende lo que el texto quiere expresar?, ¿qué no es comprensible?, ¿qué dificultades plantea el texto?

Para trabajar esta estrategia se sugiere apelar al control de lectura mediante actividades como:

- Proponga al estudiante un texto que contenga errores gramaticales, o inconsistencias y pedirles que los identifique y corrija como él lo considere pertinente.
- Proponer a los estudiantes textos a los que les faltan algunas palabras esto no implica que acierten con la palabra exacta que hace falta, pero sí que infieran y logren una respuesta coherente con el contenido del texto.
- **Revisar si la comprensión tiene lugar mediante la revisión, la recapitulación y la autointerrogación.** Para ello se pueden plantear preguntas como: ¿Qué pretende explicar el autor en algún párrafo o capítulo particular?, ¿cuáles son los principales argumentos del texto?, ¿puedo reconstruir el hilo de los argumentos expuestos?, ¿puedo reconstruir las ideas contenidas en los principales apartados?, ¿qué comprendí del texto leído?, ¿la comprensión que hago del texto se aproxima al mensaje que el autor pretende dar a conocer?

- **Elaborar y probar inferencias de distinto tipo, interpretaciones, hipótesis, predicciones y conclusiones.** Para ello podemos plantear preguntas como: ¿Cuál podrá ser el final del texto que estoy leyendo?, ¿qué alternativas puedo proponer para solucionar un problema que se plantee en el texto?, Además se puede indagar por el significado de las palabras desconocidas, inferir hechos que no son explícitos en el texto, etc., (Solé, 1992).

Prácticas sociales de lectura

De acuerdo con Kalman (2003), se espera que en los diversos escenarios dedicados a procesos de formación y en especial en la escuela, se fomente la participación de los estudiantes en prácticas de lectura que propendan por la formación crítica, la construcción de conocimientos y la apropiación de la diversidad de géneros discursivos que hacen parte de la cultura escrita. Es en estos escenarios donde el maestro juega un papel capital dado que vive su quehacer desde una praxis reflexionada que se constituye en el soporte para su práctica pedagógica. En este sentido, el maestro invita a otros a ingresar a una comunidad de lectores porque él mismo ha vivido la experiencia de habitar y de participar, con solvencia, en diversidad de prácticas de lectura y de escritura.

Sin embargo, Lerner (1996) en su artículo *Es Posible leer en la escuela*, hace la siguiente reflexión: “Al analizar la práctica escolar de la lectura, uno recuerda la leyenda que suele aparecer en las películas: “Todo parecido con la realidad es mera coincidencia”... ¿por qué la lectura –tan útil en la vida real para cumplir diversos propósitos– aparece en la escuela como una actividad gratuita, cuyo único objetivo es aprender a leer?; ¿por qué se enseña una única manera de leer –linealmente, palabra por palabra desde la primera hasta la última que se encuentra en el texto–, si los lectores usan modalidades diversas en función del objetivo que se han propuesto? ¿Por qué se enseña una única manera de leer? Esta es, en primer lugar, una consecuencia inmediata de la ausencia de objetivos, porque la diversidad de modalidades sólo puede hacerse presente (...) en función de los diversos propósitos a los que el lector apunta y de los diversos textos que utiliza para cumplirlos (p. 4).

En este sentido, propiciar las condiciones para motivar la lectura como práctica social auténtica, implica pensar en unas consideraciones didácticas fundamentales entre las que se pueden mencionar configuraciones como los proyectos de aula, las secuencias didácticas, los talleres de lectura, los círculos de

lectura entre otros. Sin embargo, la adopción de la forma didáctica más pertinente para abordar la lectura en la escuela está determinada por aspectos de orden político, disciplinar, contextual; y por la intencionalidad formativa que se defina para llevar la lectura al aula de clase.

Por ejemplo, si una de las apuestas de un profesor o profesora es desarrollar, junto con sus estudiantes, un proyecto de aula cuyo propósito es contrastar y conocer las formas de vida de una población rural y una urbana, la lectura se convierte en una práctica esencial para acceder a diversas fuentes (históricas, sociológicas, literarias, testimoniales, científicas; será necesario adentrarse en los saberes de los campesinos, en los saberes populares etc). Además de leer para adquirir conocimientos sobre el tema objeto de estudio, leerán para crear una revista o un periódico sobre crónicas urbanas, o para narrar historias de la vida rural, leen además para crear textos de opinión a favor o en contra de la vida en un contexto urbano o en un contexto rural, para crear cortometrajes que ilustran la vida en los dos contextos mencionados o para diseñar un afiche invitando al evento de cierre del proceso.

Leer para crear e imaginar

Leer poemas, cuentos, textos dramáticos, textos policíacos, novelas de ficción, entre otros, contribuye a la construcción de mundos imaginarios. Y si bien los textos literarios pueden propiciar experiencias inigualables de lectura, es importante reconocer el potencial que tienen otros textos y otras prácticas para desarrollar en los estudiantes su creatividad e imaginación. En un texto científico, un programa televisivo, un texto de opinión, o un texto iconográfico es posible encontrar preguntas, hipótesis, o una idea que luego pasará por la ficción, será objeto del poetizar, derivará un trabajo artístico o entrar a discutir con otros sobre un tema de interés particular (Kalman, & Street, 2009).

Leer para producir textos

Leer para escribir un texto de opinión que será publicado en el periódico escolar, leer para crear una nota informativa sobre un evento, leer para escribir una noticia en un boletín institucional, leer para documentarse y escribir un texto para un discurso oral, leer para participar en un concurso de cuentos o para participar en un encuentro literario; leer para sustentar una propuesta y aspirar al cargo de personero o personera estudiantil, leer para aprender a construir un texto instructivo cómo por ejemplo una receta, las instrucciones para una campaña de higiene, etc.; estas y muchas otras prácticas de lectura se orientan a propósitos particulares a partir de situaciones auténticas de aprendizaje (Kalman, & Street, 2009).

Leer para participar en debates, en exposiciones y en conversaciones

Quien lee para construir un debate, tendrá mayor solvencia, y fluidez sobre el foco de discusión. El estudiante que lea, sobre el tema que le corresponde exponer de forma oral en determinada área, presentará argumentos más consistentes; leer para construir un discurso y participar concurso de oratoria entre otras múltiples posibilidades que se pueden pensar en el aula de clase (Kalman, & Street, 2009).

Leer para participar en la vida ciudadana

Leer como práctica social ha de tener como objetivo insertar al ser humano en la cultura, asumirse como sujeto político y ejercer su ciudadanía, por ejemplo, participar en distintas actividades académicas, artísticas y culturales, en eventos comunitarios, en concursos, en la formulación de peticiones colectivas o individuales, en el establecimiento de acuerdos con los compañeros de clase, con los maestros o los directivos (Kalman, & Street, 2009).

Leer para resolver un problema práctico

Leer usando a la lectura como una herramienta para resolver un problema (hacer una comida, utilizar un artefacto, construir un mueble); o leer para buscar informaciones específicas que se necesitan por algún motivo (la dirección de alguien, el significado de una palabra, etc.) (Lerner, 1996, p. 7).

Leer para aprender

Leer para informarse sobre un tema de interés (perteneciente a la actualidad política, cultural, etc., o al saber científico). Leer para profundizar el conocimiento que se tiene sobre un tema objeto de indagación (Lerner, 1996, p. 7).

A propósito de esta diversidad elemento planteados en los párrafos anteriores, es fundamental que la participación en prácticas sociales de lectura permitan al estudiante la apropiación de distintos textos que circulan en la cultura, ya sea en formatos impresos o digitales. Además, es importante situar la comprensión lectora y las estrategias de lectura en las particularidades y propósitos de lectura de tal forma que respondan a la comprensión de textos narrativos, expositivos, instructivos o argumentativos, dado que cada uno presenta características y exigencias particulares para el lector.

El reconocimiento de las características de las tipologías textuales puede ser un recurso importante para la comprensión lectora. De acuerdo con Adam (1992), las dificultades de comprensión de textos orales y escritos parecen explicarse, al menos en parte, en la falta de dominio de esquemas textuales prototípicos, que permiten el almacenamiento de la información procesada en el curso de la

comprensión y la búsqueda de bloques de información a través de estrategias de anticipación (p. 7). El reconocimiento de las características de las tipologías textuales ayudan a la comprensión (y también a la producción textual) porque permiten predecir aspectos de los textos a un nivel sintáctico, es decir su organización (silueta textual - superestructura), y a nivel pragmático, su función o intención comunicativa.

De acuerdo con lo anterior, es menester que los estudiantes dispongan de las capacidades y herramientas para la lectura de diferentes tipos de textos, en el marco de diferentes situaciones sociales y atendiendo a propósitos particulares. Como señalamos anteriormente, nuestro modo de leer depende de las finalidades que nos llevan a la lectura. La diversidad y complejidad de los contextos donde debemos leer, implican adquirir, así mismo, diversidad de estrategias lectoras. En este sentido, la escuela debe preparar a los estudiantes para enfrentarse a situaciones de lectura tan diversas como las descritas anteriormente. Este planteamiento estaría relacionado con lo que PISA se propone evaluar en las pruebas de lectura que aplica a estudiantes de diversos países.

En la tabla I se pueden evidenciar una serie de componentes que hacen parte de la lectura según PISA.

TEXTOS ¿Qué tipos de textos deben leer los estudiantes?	Medio/sopORTE ¿En qué forma aparece el texto?	En papel. Digital.
	Formato ¿Cómo está presentado el texto?	Continuo (en oraciones y párrafos) Discontinuo (en listas, diagramas, gráficas, tablas, etc.) Mixtos Múltiples (puestos juntos de más de una fuente)
	Tipo ¿Cuál es la estructura retórica del texto?	<ul style="list-style-type: none"> • Descripción (típicamente responde la pregunta "qué") • Narración (responde la pregunta "cuándo") • Exposición (responde la pregunta "cómo") • Argumentación (responde la pregunta "por qué") • Instrucción (provee pautas para dirigir una acción) • Transacción (intercambio de información).
	Ambiente ¿Puede el lector cambiar los textos digitales?	<ul style="list-style-type: none"> • De autoría (el rector es receptor) • Basado en mensajes (el lector puede hacer cambios) • Mixto

<p>ASPECTOS ¿Cuál es el acercamiento cognitivo al texto y el propósito del lector?</p>	<p>ACCESO Y RECUPERACIÓN de la información del texto. INTEGRACIÓN E INTERPRETACIÓN de lo leído. REFLEXIÓN Y EVALUACIÓN sobre la forma y el contenido, relacionándolo con la experiencia.</p>
<p>SITUACIONES Contexto desde el cual es producido un texto.</p>	<ul style="list-style-type: none"> ● PERSONAL para satisfacer intereses personales: cartas, e-mail, novelas. ● PÚBLICO, relativas a un contexto más amplio: textos informativos sobre eventos, documentos,... ● EDUCATIVO o formativo: libros de texto, ejercicios,... ● LABORAL/ OCUPACIONAL, relacionados con el mundo del trabajo: anuncios, informes, direcciones de trabajo,...

Seguendo la tabla I, la variedad de situaciones de lectura que debe enfrentar un lector en su vida diaria pueden estructurarse combinando sus diferentes componentes. Es decir, por ejemplo: para la escritura de un ensayo, utilizando bibliografía de Internet, tendré que leer textos argumentativos, en un medio digital, con un formato continuo, con el propósito de evaluar el contenido de los textos, dentro de un contexto educativo; para averiguar en una enciclopedia cuál es la raza de un perro tendré que leer un texto expositivo, en un medio impreso, con un formato mixto, con el propósito de acceder y recuperar información del texto, dentro de un contexto personal; etc. La tabla, por supuesto, no puede abarcar todas las posibles situaciones de lectura en las cuales puede involucrarse un lector como partícipe de la cultura escrita. Sin embargo, nos da una idea de la diversidad de prácticas sociales de lectura para las cuales los estudiantes deben prepararse.

El alcance de esta Sesión de Trabajo Situado no da para abarcar todas las posibles situaciones de lectura que se deberían trabajar con los estudiantes. Por esta razón, aparte de las generalidades sobre la comprensión lectora que hemos trabajado hasta el momento, queremos profundizar en algunas estrategias de lectura particulares para una tipología textual. En este caso, los textos instructivos.

El potencial de los textos instructivos en la escuela

¿Por qué trabajar los textos instructivos? Uno de los puntos a favor es que se trata de un tipo textual que convencionalmente exige de lectura literal y, más concretamente, de recuperar información explícita. En este sentido, pueden ser un recurso importante para trabajar cuando hay dificultades de comprensión en estos niveles.

Aunque la lectura literal se trabaja tradicionalmente en la escuela con todo tipo de textos, hay tipologías que no se prestan tan bien para este fin. Esto es evidente al considerar que **las actividades que se proponen en la escuela para evaluar la lectura literal poco o nada tienen que ver con prácticas de lectura y escritura**

auténticas y significativas. Por lo general, se trata de llenar cuestionarios donde se pide extraer información explícita de textos literarios narrativos como nombres de personajes o lugares, minucias de descripciones, momentos en que se realiza una acción, etc. Estas son actividades que muy poco se asemejan a las prácticas reales de lectura de textos literarios: se trata, pues de realizar una lectura superficial dentro de una práctica que está asociada a lecturas más complejas de corte inferencial y crítico.

En contraste, **en los textos instructivos, la comprensión tiene lugar predominantemente en un nivel literal.** Cuando se leen unas instrucciones, se busca comprender el procedimiento *al pie de la letra*. En las instrucciones (al menos las que están bien escritas), no hay lugar para interpretaciones ni ambigüedades, porque se busca claridad y precisión en la comprensión.

Se podría afirmar que los textos instructivos y los textos poéticos son dos casos extremos en cuanto a su finalidad. Mientras los textos instructivos buscan ser convencionales, sin ambigüedades, los textos poéticos tratan de romper la convencionalidad, son deliberadamente ambiguos y sugerentes: ya sea para producir un efecto o porque tratan de expresar lo inexpressable con una escritura convencional.

Finalmente, esta característica de los textos instructivos tiene también implicaciones para su escritura. Cuando un texto instructivo permite una lectura inferencial significa que no cumple bien con su finalidad. Un ejemplo claro es cuando los enunciados o consignas de una pregunta de selección múltiple se prestan para múltiples interpretaciones (y por tanto para múltiples respuestas). La consigna, como todo texto instructivo, no debe permitir las ambigüedades porque el lector debe identificar con total precisión el procedimiento que debe realizar.

Características de los textos instructivos

Finalidad. En cuanto al propósito de los textos instructivos, a continuación referimos a lo señalado por tres fuentes distintas:

- Dan instrucciones o pautas para dirigir las acciones con indicaciones precisas para ser seguidas. Pueden consistir en procedimientos, normas, reglas y estatutos que especifican determinados comportamientos que se deben adoptar. También suelen responder a la pregunta “¿cómo?” (PISA 2009)
- Tienen la finalidad de orientar a alguien para que pueda realizar algo (Torresi

et al, 2009, p. 99)

- Tienen el propósito de orientar los procedimientos en forma detallada, clara y precisa para realizar alguna actividad ya sea simple o compleja¹.

Clases. Se pueden identificar dos clases principales de textos instructivos:

- Los que describen el funcionamiento de algún aparato o sistema. Por ejemplo: *el manual de un electrodoméstico, la Constitución Política de Colombia, el reglamento de un juego de mesa, etc.*
- Los que describen cómo realizar algo a partir de elementos y procesos. Por ejemplo: *Una fórmula médica, el procedimiento para aplicar a una beca, las indicaciones para hacer una figura de origami.*

Partes constitutivas (Estructura). El texto instruccional presenta una meta o acción final, una serie de acciones parciales o procedimientos y, en algunos casos, también una lista de elementos. (Torresi et al, 2009, pp 99-100).

Elementos para-textuales. Los textos instructivos presentan elementos que facilitan el reconocimiento de sus partes, así como la diferenciación y el orden de los pasos. Estos son el título (que identifica la meta), los subtítulos (que distinguen las partes: lista y procedimientos) y los marcadores gráficos: puntos, guiones, etc. (que distinguen uno y otro paso) o números (para ordenar o marcar la secuencia). En algunos géneros las imágenes, simples y realistas, ilustran las instrucciones; a veces son decorativas (como los platos terminados en las recetas) y otras veces apoyan la comprensión estableciendo relaciones de redundancia con el texto verbal (como las instrucciones para la instalación de aparatos) (Torresi et al, 2009 pp 99-100). (**estrategia de lectura derivada:** *si quiero saber de qué tratan las instrucciones reviso el título, si necesito identificar alguno de los elementos debo ir a la lista, si quiero verificar uno de los pasos voy al párrafo que sigue al subtítulo respectivo*).

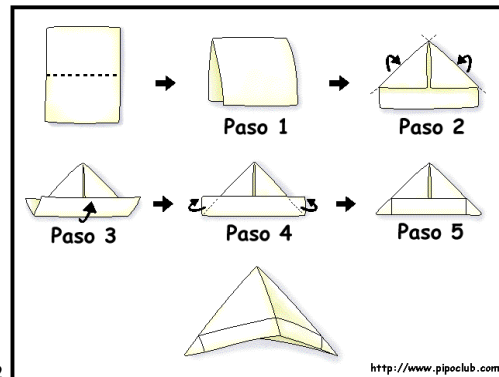
La secuencia instruccional. Está ordenada temporal y lógicamente (Torresi, et al, 2009). (**estrategia de lectura derivada:** *si voy a buscar la indicación para algo que se hace terminando el proceso, lo más seguro es que la encuentre en la parte final del texto. Si quiero conocer los primeros pasos, lo más seguro es que estén en la parte inicial del texto*).

Modalidades. Los textos instruccionales presentan los procedimientos en modalidad deóntica (p. 87), como órdenes o prescripciones. (...) Para expresar las

¹ <https://sites.google.com/site/textosinstructivosmarudo/home/introduccion>

acciones optativas se recurre a verbos y frases verbales que evidencian la intención de recomendar (“sugerir”, “poder”, “convenir”; “puede hacerse”, “es posible”, “es ideal”, “es conveniente”) o al condicional simple (“podría”, “deberías”) (Torres, 2009 pp, 99-100) (**estrategia de lectura derivada**: los verbos pueden ayudarme a distinguir entre acciones obligatorias y opcionales).

Formato de los textos instructivos. Los textos instructivos pueden presentarse en formato continuo (en oraciones y párrafos) o en formato discontinuo (en listas, diagramas y gráficas).



Algunas estrategias para la comprensión de textos instructivos

Dependiendo del tipo de tarea en la que utilizemos los textos instructivos,

² Imágenes: <http://www.academiabailamos.es/mapa%20fiesta%20los%20cerros.jpg>,
<http://www.pipoclub.com/espanol/juegos/recorta/sombrero.gif>,
https://primerosauxiliosgdl.files.wordpress.com/2011/04/en_caso_incendio.jpg,

podremos recurrir a distintas estrategias de lectura.

Por ejemplo, para la tarea de buscar y recuperar información podemos:

- Ojear el texto sin leerlo completo, identificando la sección donde puede estar la información que se busca. Para esto usamos los títulos, subtítulos, y marcadores gráficos como pasajes resaltados con recuadros, colores, viñetas o negrilla.
- Luego leemos rápidamente la sección del texto que identificamos, hasta encontrar una palabra o frase relacionada con la información que estamos buscando.
- Ahora disminuimos la velocidad de lectura y leemos atentamente palabra por palabra, fijándonos en la acción (verbo) que señala la instrucción, y el objeto sobre el cual recae, de manera que comprendamos con precisión lo que refiere el enunciado.
- Cuando estemos seguros de que encontramos la información que buscamos, podemos subrayar o poner alguna marca para encontrarla más fácilmente.

Para la tarea de seguir o aprender un procedimiento paso a paso podemos:

- Recordar que debemos adoptar una velocidad de lectura adecuada. Las instrucciones son textos diseñados para ser claros y precisos, por lo que cada palabra cuenta y puede modificar el sentido del texto. Debemos fijarnos claramente en el papel de elementos gramaticales como adjetivos, verbos, adverbios y conjunciones.
- Emplear estrategias de lectura intensiva: leer más de una vez, leer guiándonos con preguntas formuladas previamente, subrayar dónde están las respuestas, tomar notas.
- En los textos instructivos que tienen un formato continuo se puede realizar un resumen copiando algunas partes del texto y suprimiendo otras, poniendo subtítulos y organizando el contenido en listas.

Prácticas de lectura con textos instructivos

Muchas prácticas de lectura y escritura dentro y fuera de la escuela se llevan a cabo con textos instructivos. Las instrucciones, por ejemplo, aparecen en algo tan importante para la vida democrática como las leyes y normas. También son importantes para documentar procedimientos o dar indicaciones para realizar una

tarea. En el ámbito escolar, las consignas que le damos a los estudiantes para que realicen una actividad, o los enunciados en una prueba, son textos instructivos.

Teniendo en cuenta que es deseable que los actos de lectura que se realizan en el aula sean reales, auténticos y significativos, pueden seguirse algunas pautas para pensar proyectos y actividades:

1. Piense en qué situaciones lee textos instructivos. ¿Para qué le sirven? ¿Qué cosas hace con los textos instructivos?
2. Piense las situaciones en que los estudiantes usan los textos instructivos.
3. Piense en situaciones particulares de aula en que se puedan usar instructivos.

Algunos ejemplos:

- Invitar a los estudiantes a aprender un nuevo juego a partir de la lectura de sus instrucciones.
- Realizar recetas, manualidades o experimentos siguiendo instrucciones.
- Redactar un reglamento para el aula y consultarlo para resolver situaciones que se presenten.
- Llevar a cabo carreras de observación, donde los estudiantes sigan paso a paso una serie de instrucciones.

Referentes bibliográficos

- Adam, Jean-Michel (1992). *Les textes: types et prototypes. Récit, description, argumentation, explication et dialogue*. Paris, Nathan Université.
- Atorresi, A., Centanino, I., Bengochea, R., Jurado, F., Martínez, R., & Pardo, C. (2009). *Aportes para la enseñanza de la lectura: segundo estudio regional comparativo y explicativo*. OREALC/UNESCO.
- Benvenú, A. (2010). *Leer y escribir para aprender Ciencias Naturales*. Buenos Aires: Ediciones Sangari.
- Calsamiglia, H y Tusón, A. (1999). *Las cosas del decir*. Manual de análisis del discurso. Barcelona: Editorial Ariel
- Cassany, D., Luna, M. & Sanz, G (2000). *Enseñar lengua*. Graó.
- Halliday, M. A. K. (1978). *Language as social semiotic* (p. 136). Arnold: London.
- Hurtado Vergara, R. D., Serna Hernández, D. M., & Sierra Jaramillo, L. M. (2001).
- Kalman, J. (2003). la participación social y la apropiación de conocimientos en eventos cotidianos de lectura y escritura. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 8(17), 37-66.

- Kalman, J., & Street, B. V. (2009). Lectura, escritura y matemáticas como prácticas sociales. Diálogos con América Latina. *Pátzcuaro, Michoacán: CREFAL*.
- Lectura con sentido: estrategias para mejorar la comprensión textual. *Copacabana: ENSMAC*.
- Lerner de Zunido, D. (1996). Es posible leer en la escuela. *En Lectura y Vida*, 17 (1), 2-20.
- Lerner de Zunido, D. (2002). La autonomía del lector. *En Lectura y Vida*, 23 (3), 6-16.
- MEN, (1998). Lineamientos curriculares de lengua castellana.
- Niño, R. (2003). Competencias en la comunicación. Santa Fe de Bogotá. Ecoe Ediciones.
- Solé, I (1992). Estrategias de lectura. *Graó*.