



Los contenidos de enseñanza de la lectura en la escuela

Lilián Bentancur | Maestra de Educación Inicial. Profesora de Idioma Español. Doctora en Educación.

«[...] Pues, como atestigua el Popol Vuh, ‘La palabra dio origen al mundo’.

Nos instalamos en el mundo, nos recuerda Emilio Lledó. Pero el mundo también se instala en nosotros. La lengua es nuestra manera de modificar al mundo a fin de ser personas, y nunca cosas, sujetos y no sólo objetos del mundo. La lengua nos permite ocupar un lugar en la comunidad y transmitir los resultados de nuestra experiencia.»

Carlos Fuentes¹

En momentos de reformulación de currículos de enseñanza básica, varios son los aspectos que entran en debate. Sin duda es necesario discutir y acordar qué hombre se aspira a formar, para qué sociedad y con qué fines, fundamentos estos que legitimarán y harán prescriptibles todos los demás aspectos que el currículo proponga. Entre esos aspectos se incluye el modelo curricular, los contenidos, el formato curricular que los organizará, y los criterios de evaluación y acreditación.

Las discusiones y especialmente las decisiones que se adoptan no son ingenuas, y suelen ser reflejo de tensiones y luchas ideológicas o por espacios de poder de diversa índole. Así es que se debate desde quiénes son los responsables del diseño hasta qué espacios curriculares se asignará a cada área de

conocimiento, por qué incluir dichos espacios y no otros hasta los tiempos dedicados a cada uno, lo que de manera indirecta puede constituir un debate por espacios laborales más que curriculares.

Más allá de todas las decisiones prácticas que se tomen en torno al nuevo currículo para educación primaria, este parece un momento oportuno para contribuir al proceso de diseño no solo desde el hacer, sino también desde el pensar.

En un intento de aportar a ese proceso dos aspectos relativos a la enseñanza de la lengua, ponemos a consideración en este artículo: qué objetivos y qué contenidos, particularmente qué contenidos de enseñanza de la lectura deberían ser incluidos en el nuevo currículo. No ingresamos aquí en el debate acerca de las opciones curriculares por competencias, contenidos, saberes mínimos, aprendizajes básicos o deseables, dado que la pretensión y alcance de este artículo no lo permiten.

Solamente haremos referencia a la afirmación de Coll y Martín (2006), que nos parece de recibo al entrar en ese debate:

«[...] definir únicamente qué enseñar y aprender en la educación básica, en términos de competencias, puede acabar resultando engañoso si no se indican los saberes

¹ Discurso de apertura del III Congreso Internacional de la Lengua Española. Rosario, Noviembre 17-19, 2004.



asociados a la adquisición y desarrollo de las competencias seleccionadas. En efecto, tras una lista aparentemente razonable de competencias puede agazaparse fácilmente un volumen en realidad inabarcable de saberes asociados. Además, hay que tener en cuenta que una misma capacidad o competencia puede desarrollarse o adquirirse a menudo a partir de saberes distintos, o al menos no totalmente idénticos. En resumen, incluso en el caso de unos currícula de educación básica definidos en términos de competencias, es razonable hacer un esfuerzo por identificar los contenidos o saberes en sentido amplio -conocimientos, habilidades, valores y actitudes- que hacen posible la adquisición y el desarrollo de las competencias incluidas en ellos».

Aún cuando todos estos aspectos no se aborden, no podemos decir que resulte tarea fácil proponer objetivos y contenidos para un área determinada pues supone, ante todo, justificar el porqué de cada opción y de cada exclusión, supone hablar, en términos de Eisner (1985), del currículo explícito y del currículo nulo, de aquello que la escuela deliberadamente *no enseña*.

El currículo nulo puede ser analizado en dos dimensiones: por un lado, los procesos intelectuales en los que la escuela enfatiza y aquellos que niega y, por otro, los contenidos de áreas que están presentes y aquellos que no lo están. Hablar de currículo explícito y nulo en el área de lengua supone responder a estas

preguntas: ¿Qué procesos intelectuales enfatizar cuando se enseña lengua? ¿Qué contenidos enseñar y cuáles no? Y por último: ¿Desde qué perspectiva se fundamenta cada una de las opciones propuestas?

Los objetivos en la enseñanza de la lengua en la escuela

El desarrollo de la lengua implica tanto los procesos de comprensión como los de producción oral y escrita. Estos procesos están relacionados entre sí en cuanto refieren a la esfera cognitiva y suponen la capacidad de producir e interpretar símbolos. Sin embargo, tienen diferencias y especificidades que deben ser consideradas al momento de enseñarlos y evaluarlos.

A la pregunta general: ¿Qué procesos intelectuales y contenidos enseñar en lengua? Debería responderse con otra pregunta: ¿Cuáles son los objetivos que se persiguen con su enseñanza? Sin responder de manera detallada, diremos que los objetivos generales de la enseñanza de la lengua, atendiendo tanto a la comprensión como la producción de la lengua oral y escrita, deberían contemplar tres aspectos:

- ▶ El desarrollo de la competencia comunicativa.
- ▶ El desarrollo de las esferas cognitivas implicadas en el dominio de la lengua.
- ▶ La promoción de usuarios autónomos y críticos de la lengua con vista a la formación de ciudadanos responsables.

1. El desarrollo de la competencia comunicativa

El uso de la lengua -que incluye el aprendizaje- comprende las acciones que realizan las personas que desarrollan una serie de *competencias*, tanto *generales* como *comunicativas en particular*; de entre ellas importa destacar:

- Competencias lingüísticas: comprenden los conocimientos y destrezas léxicas, fonológicas y sintácticas.
- Competencias sociolingüísticas: comprenden el conocimiento de las diversas condiciones socioculturales de uso de la lengua y la correspondiente adecuación a ellas.
- Competencias pragmáticas: comprenden el uso funcional de los recursos lingüísticos.
- Competencias discursivas y textuales: comprenden el dominio de distintos tipos de géneros discursivos y sus correspondientes tipos de textos.

2. El desarrollo cognitivo

En esta esfera se propone favorecer diversas formas de organización del pensamiento, favorecer el desarrollo de la capacidad de producir y comprender símbolos, y aprender nuevos conocimientos a través de la lectura y la escritura.

3. El desarrollo de la autonomía

Supone formar para la búsqueda y selección de información necesaria y pertinente según los diversos requerimientos, y desarrollar actitudes críticas ante lo que se lee, lo que se escucha y ante el mundo en general.

A esta descripción general de objetivos para la enseñanza de la lengua haremos corresponder una propuesta de contenidos para la enseñanza de la lectura, en el entendido de que integran un grupo más amplio de contenidos de lengua escrita que, por su extensión, no sería posible incluir en el artículo.

Contenidos de lengua escrita, lectura

El lenguaje escrito es un lenguaje descontextualizado de la situación de producción, por lo que su dominio incide en la capacidad para desvincular el pensamiento y el lenguaje de sus orígenes concretos y personales, y permite acceder a niveles mayores de abstracción. Relaciona los individuos y los grupos de manera diferente al habla. Como medio de comunicación genera nuevas formas de discurso, formas de discurso

particulares que permiten actuar en contextos sociales e institucionales particulares.

Así como la escritura “objetiva” el lenguaje, las formas de la cultura escrita tienen efecto sobre la cognición a través de la adquisición de las destrezas necesarias para leer y escribir. La posibilidad de usar la lengua escrita tiene consecuencias profundas en los procesos mentales: aparecen formas diferentes de simbolizar la realidad y de estructurar el conocimiento del mundo (Colomer y Camps, 1996).

Enseñar la lengua escrita, alfabetizar, implica enseñar a participar de manera activa y crítica de todas las formas de discurso que constituyen la cultura letrada de la sociedad a la que se pertenece, promoviendo de manera simultánea el desarrollo de las formas de pensamiento que esta cultura requiere.

Desde esta perspectiva, *participar en una cultura escrita* implica integrarse, de un modo más o menos crítico, a la tradición de un grupo social, a su conocimiento acumulado, a su filosofía, a sus valores, sin olvidar que esta integración tiene profundos efectos psicológicos y sociales en los miembros incorporados, y que es en dichos efectos donde radica la mayor fuerza de la alfabetización.

1. Concepto de lectura

La lectura es el proceso interactivo que se da entre los conocimientos que aporta un lector y la información que le provee un texto cuando aquel se enfrenta a ese texto con la finalidad de interpretarlo a partir de una necesidad o intención determinadas.

Este concepto de lectura se fundamenta, por un lado, en las investigaciones realizadas desde los años sesenta en el marco de la psicología cognitiva y, por otro, en los modelos que explican cómo se produce el proceso de comprensión.

Las investigaciones de la psicología cognitiva han mostrado que en el proceso lector, entendido como procesamiento de la información, intervienen cuatro módulos o procesos integrados, a su vez, por otros subprocesos (Cuetos, 1996): procesos perceptivos, léxicos, sintácticos y semánticos.

Los procesos perceptivos incluyen los mecanismos de extracción de información gráfica y su almacenamiento en la memoria icónica, para pasar luego a la memoria a corto plazo donde se analizan e identifican como unidades lingüísticas.

El procesamiento léxico implica la búsqueda del concepto que se asocia a la unidad lingüística percibida. Esta afirmación supone que las unidades percibidas no son consideradas como meros dibujos y, por lo tanto, no se procesan como tales, sino como estímulos gráficos particulares.²

A través del procesamiento sintáctico se establece la relación entre las palabras que han sido identificadas por el procesamiento léxico.

Finalmente, por medio del procesamiento semántico se extrae el significado de la oración o texto que ha sido reconocido y cuyos componentes han sido conectados. Este nivel de procesamiento está formado por dos sub-procesos:

- Extracción del significado, a partir de la información sintáctica, pero diferente de ella, tal como hemos visto.
- Integración del significado en la memoria del lector. Comprender es pues no solo extraer un significado del texto, sino vincularlo, integrarlo a los conocimientos que el lector ya posee. Los conocimientos del lector están organizados en unidades o paquetes llamados esquemas que no solo los conservan, sino que también proveen información acerca de cómo usarlos (Rumelhart, 1997).

Si bien la psicología cognitiva ha mostrado cómo se produce la lectura entendida como procesamiento de la información, no hay acuerdo entre los investigadores respecto de cómo es el funcionamiento de esos procesos: si autónomo o interactivo.

Existen, por lo tanto, diversos modelos que explican dicho funcionamiento:

- ▶ El modelo ascendente, según el cual la lectura sería el producto del procesamiento sucesivo que el lector hace del texto desde el nivel visual al nivel léxico, sintáctico y, finalmente, semántico.
- ▶ El modelo descendente, para el cual el sentido del texto sería el producto de los procesos cognitivos de alto nivel del lector, que activa sus conocimientos previos. La comprensión estaría orientada por esos conocimientos que el lector tiene almacenados en la memoria a largo plazo.

- ▶ Las objeciones que se han hecho a los modelos ascendente y descendente han promovido el surgimiento de una teoría de la lectura, entendida como un proceso interactivo que se da entre la información que provee un texto y la información que el lector le aporta a partir de sus conocimientos.

La definición de lectura que proponemos entonces, se fundamenta en la descripción que hace la psicología cognitiva de la lectura y el modelo interactivo que explica cómo se desarrolla el proceso que aquella describe.

Ya hemos afirmado que no es suficiente proponer contenidos para un dominio curricular particular, sino que es necesario fundamentar las opciones, por lo que, a partir de la concepción de lectura que presentamos, **ya no es posible pensar que en el ciclo escolar se aprende a leer en los primeros años, porque se aprende a descifrar, y se lee en los siguientes niveles, puesto que el proceso de lectura, entendido como interacción, no admite esa división en dos momentos diferentes.**

Obviamente, estas afirmaciones suponen que la propuesta no puede distinguir entre ciclos en los que se aprende y ciclos en los que se lee, sino que la lógica de *inclusión-exclusión-organización* de contenidos deberá ser otra.

2. Una lógica de *inclusión-exclusión-organización de contenidos de lectura*

Si alfabetizar es enseñar a participar de manera activa de la cultura letrada de una sociedad, ¿qué deberá enseñar la escuela, específicamente en el dominio de la lectura, para lograr esa inserción crítica?

Una forma de pensar qué contenidos incluir, atendiendo estas consideraciones, es partir del concepto mismo de lectura, *interacción entre lector y texto*, y seleccionar qué factores provenientes de cada uno de los miembros de la interacción deberían ser atendidos. Expondremos entonces los contenidos que pensamos deben ser incluidos, a partir de esta distinción, en dos tipos de factores a considerar, la lógica de *organización* de esos contenidos será entonces a partir de esa distinción.³

² Las técnicas de imaginación cerebral muestran cómo la activación de las áreas cerebrales del hemisferio izquierdo difiere según se trate de palabras o dibujos.

³ La lógica de *secuenciación* merecería otro artículo, por lo que aquí esbozamos ese aspecto de manera tangencial a medida que exponemos los contenidos propuestos.

a. FACTORES VINCULADOS AL LECTOR

Al intentar comprender un texto, el lector parte de una intención determinada, aporta sus conocimientos y debe realizar una serie de procedimientos (estrategias) que le permitan otorgar sentido a lo que lee. Consideramos que estos tres aspectos: intenciones, conocimientos y estrategias, pueden ser un punto de partida de organización de los contenidos relativos al lector.

- ▶ La diversidad de intenciones de lectura: se lee por diferentes motivos; para recrearse; para informarse de lo que sucede en el mundo, de datos concretos que nos van a permitir realizar una tarea; para aprender otros conocimientos; etc. Esta diversidad de intenciones hace que la lectura sea diferente para cada una de ellas y ese es un conocimiento que debería ser enseñado.
- ▶ Los conocimientos aportados por el lector, o todo lo que está “detrás de los ojos”, son de diversa índole, algunos son de orden lingüístico y otros son conocimientos sobre el mundo. Entre los conocimientos del primer orden cabe mencionar:
 - Conocimientos relativos a la situación comunicativa.
 - Conocimientos sobre el texto escrito:
 - Paralingüísticos.
 - De las relaciones gramofónicas.
 - Morfológicos, sintácticos y semánticos.
 - De las diversas formas de organización de los textos.

Entre los conocimientos del mundo que el lector aporta al proceso, importa que pueda identificar cuánto sabe de lo que va a leer, cuánto cree saber y cuánto inciden esos saberes en lo que comprende o cree haber comprendido del texto.

- ▶ Los procedimientos que debe realizar el lector para comprender un texto pueden ser agrupados en dos categorías:
 - **Estrategias cognitivas**
Según el concepto interactivo de lectura, durante el proceso de interacción con el texto, el lector realiza ciertas operaciones mentales o **estrategias cognitivas** que le permiten realizar operaciones tales como: *anticipación, inferencia, verificación, corrección e integración con los conocimientos previos.*

De las estrategias señaladas, las más relevantes para ser **enseñadas** son las **inferencias**, por dos motivos: porque son procesos mentales transversales cuya función es producir conjuntos de representaciones mentales en el lector, y porque cumplen la función de completar constructivamente el mensaje leído mediante la edición de elementos semánticos no explícitos pero consistentes con la dinámica enunciativa del mensaje y con los conocimientos previos del lector (Martínez, 2004).

La autora entiende la comprensión *como razonamiento orientado a la necesidad de integrar los procesos inferenciales resultantes de las relaciones de significado construidas en un texto a nivel de la textualidad (cohesión) con los procesos inferenciales resultantes de las relaciones de sentido construidas en el mismo texto a nivel de la discursividad (coherencia). El todo en el marco de un género discursivo y una situación de enunciación que son los niveles que guían el proceso inferencial.*

De acuerdo con su propuesta, las inferencias que habría que enseñar a realizar a los alumnos son de diverso tipo, según los niveles de organización del texto en que operen:

- En el nivel global: estrategias para identificar el género discursivo, la situación de enunciación y las secuencias super-estructurales del texto.
- En el nivel lineal: estrategias para identificar las ideas principales y secundarias así como el desarrollo temático de un texto.
- En relación con la discursividad: estrategias para identificar las diferentes voces así como el punto de vista del enunciador.

Estas inferencias se clasifican en:

- ✓ **Inferencias genéricas:** a través de las cuales se logra la identificación del *género discursivo* al que pertenece el texto.
- ✓ **Inferencias enunciativas:** son las que permiten identificar la *situación de enunciación* o, dicho de otro modo, identificar los puntos de vista que se presentan en el texto, cómo se construye la imagen del enunciador, cómo se posiciona frente al tema y al enunciatario.
- ✓ **Inferencias organizacionales:** a través de las cuales es posible identificar el *modo de organización del texto* en secuencias narrativas, expositivas, explicativas, o argumentativas.



Foto: Concurso Fotográfico Q.E. / Gimena Canales

✓ **Inferencias textuales:** o *micro y macrosemánticas*. A través de las macrosemánticas se identifica el tema global y a través de las microsemánticas, los contenidos relacionados que lo componen, para ello se deben realizar inferencias léxicas, causales, referenciales y de sustitución.

✓ **Inferencias discursivas:** son las que permiten identificar el *punto de vista global o intencionalidad global del texto*.

Según Martínez, la escuela debería enseñar a analizar los textos a partir de las características de cada uno, para poder comprenderlos y así, por extensión, aprender, a través de ellos, nuevos conocimientos.

Esa afirmación se fundamenta, entre otros aspectos, en diversas investigaciones que han puesto de manifiesto que los alumnos muestran dificultades en:

- El reconocimiento del texto como unidad de significados relacionales. Los alumnos no son capaces de identificar los referentes efectuando solamente una lectura local.
- La identificación de la propuesta de organización del texto que hace el autor.
- La identificación de las ideas más pertinentes.
- La identificación de la situación de enunciación y los propósitos del escritor en relación con el lector.
- La identificación de las diferentes voces que aparecen en la situación de enunciación.

• Estrategias metacognitivas

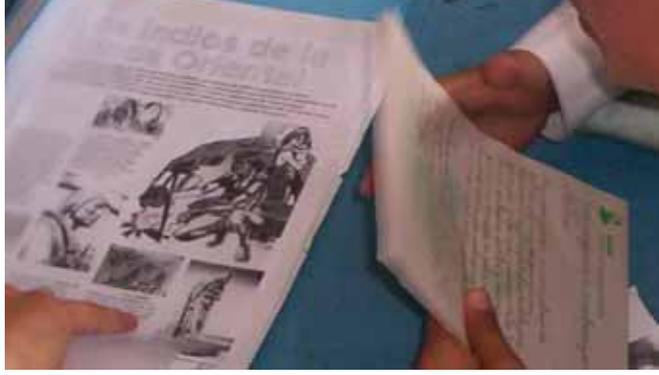
Según Solé (1998), una estrategia es un procedimiento de carácter elevado que implica proponerse objetivos, planes para cumplirlos y efectuar una evaluación de todo el proceso.

La autora identifica tres clases de estrategias metacognitivas:

- Las que facilitan la planificación: permiten proponerse *objetivos de lectura y aportar conocimientos previos relevantes*: ¿para qué leo?; ¿qué sé del tema, del autor, del texto?
- Las que favorecen el control del proceso: *la realización de inferencias y revisar la propia comprensión*.
- Las que permiten evaluar el proceso: *resumir y ampliar el contenido* aportado por el texto.

b. FACTORES VINCULADOS AL TEXTO

Cabe considerar aquí, por un lado, la diversidad de géneros discursivos que circulan en la sociedad y, por el otro, las clases de texto propios de cada uno de ellos, para tomar decisiones respecto de cuáles incluir para ser enseñados en la escuela. Sin duda, los criterios de selección deberán atender, por un lado, a la frecuencia de uso; por otro, a la pertinencia de su enseñanza según el nivel de la escolaridad y las dificultades que ofrece la organización de esos textos.



b.1 Factores vinculados a la variedad textual

Es necesario incluir textos propios de los géneros literario, expositivo, periodístico, aumentando la variedad y complejidad de los mismos a medida que avanza el ciclo escolar.

Respecto de qué se entiende por complejidad, diremos que no hacemos referencia solamente a la extensión o tipo de léxico empleado en el texto, sino más bien a aspectos que tienen que ver con la organización interna y con la posibilidad, o no, que tienen los alumnos de conocerlos fuera de la escuela, porque son de circulación propia de las instituciones educativas y por eso deben ser enseñados en ellas, tales como los textos expositivos.

b.2 Factores vinculados a la organización de los textos

Diversas investigaciones efectuadas para identificar qué aspectos textuales se convierten en los principales obstáculos para la comprensión han mostrado que los principales son:

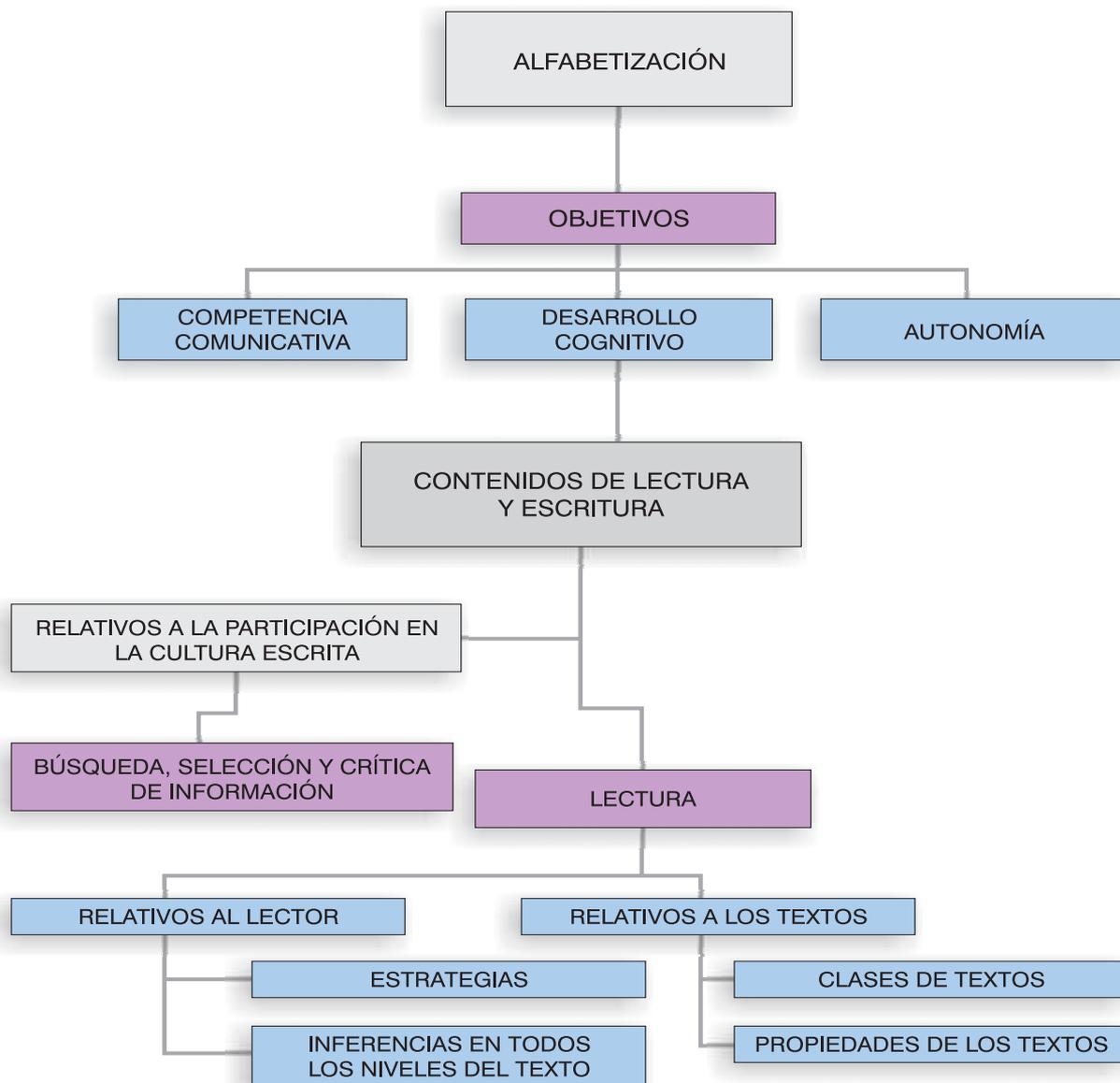
- ▶ Las relaciones anafóricas y causales.
 - Cuanto mayor sea la distancia entre anáfora y antecedente, más se dificulta la comprensión.
 - Se lee más rápidamente cuando el antecedente es de distinto género.
- ▶ Los textos con densidad textual simple ofrecen menor dificultad.
 - Porque la cohesión léxica se logra mediante el uso de repeticiones y sinónimos.
 - La cohesión gramatical se logra a través de la referencia cercana con pronombres personales, demostrativos y posesivos.
 - Hay un uso explícito de marcadores.

- ▶ Los textos con densidad textual compleja, sí ofrecen mayores dificultades.
 - Porque la cohesión léxica está dada por el uso de generalizaciones y supraordenadores.
 - La cohesión gramatical se logra por la referencia lejana con pronombres demostrativos y sustituciones.
 - No hay, en general, empleo de marcadores textuales.
 - No se explicitan las ideas principales.
- ▶ Efectos de las formas de organización superestructural.
 - Las formas de organización textual determinan tanto las estrategias como la identificación de ideas relevantes, además de determinar la exigencia de distintas capacidades cognitivas.
- ▶ La organización expositiva de los textos presenta dificultades particulares.
 - Porque el texto expositivo cumple una función informativa diferente de la que cumplen los textos narrativos que los alumnos ya conocen en general al ingresar a la escuela.
 - El texto expositivo organiza esa información de una manera determinada.
 - Explica relaciones, causas, consecuencias.
 - Es de circulación casi exclusiva en las instituciones educativas y, si estas no lo enseñan, no es esperable que el alumno aprenda por sí solo a comprenderlo.⁴

3. Algunas precisiones finales

De lo expuesto hasta aquí pueden concluirse, de manera global, qué contenidos de enseñanza de la lectura creemos deberían ser objeto de enseñanza en la escuela para el logro de los objetivos que señalamos: *desarrollo de la competencia comunicativa, desarrollo cognitivo y desarrollo de la autonomía*, a partir de los conceptos de lectura y de alfabetización propuestos. Respecto de la lógica de secuenciación de los mismos a lo largo del ciclo escolar consideramos que debería sustentarse en los principios de complejidad y recursividad, al tiempo que debería pensarse en una distinción entre contenidos que se abordan sin llegar a sistematizar su enseñanza y contenidos cuya enseñanza debería ser sistemática en cada nivel.

⁴ Existe abundante evidencia empírica que demuestra los efectos positivos que tienen los programas de enseñanza explícita de estrategias para la comprensión, citamos, por ejemplo: Vidal-Abarca (1990); Mayer y Cook (1988) en Martínez (2004).



Bibliografía

COLL, César; MARTÍN, Elena (2006): “Vigencia del debate curricular. Aprendizajes básicos, competencias y estándares”. Ponencia presentada en el contexto de la Segunda Reunión del Comité Intergubernamental del Proyecto Regional de Educación para América Latina y el Caribe (PRELAC). Santiago de Chile, 11 al 13 de mayo de 2006.

COLOMER, Teresa; CAMPS, Anna (1996): *Enseñar a leer, enseñar a comprender*. Madrid: Celeste Ediciones/MEC.

CUETOS, Fernando (1996): *Psicología de la lectura. Diagnóstico y tratamiento de los trastornos de lectura*. Madrid: Ed. Escuela Española.

EISNER, Elliot W. (1985): *The Educational Imagination. On the Design and Evaluation of School Programs*. New York: Macmillan Publishing Co. (2ª ed.).

GVIRTZ, Silvina; LARRIPA, Silvina; ORÍA, Ángela: “Prácticas discursivas pedagógicas, didácticas y escolares: algunas categorías para repensar la relación entre el saber y la escuela”. En línea: <http://www.lpp-uerj.net/olped/documentos/0484.pdf>

MARTÍNEZ, María Cristina (2004): *Estrategias de lectura y escritura de textos. Perspectivas teóricas y talleres*. Cali: Cátedra UNESCO para el Mejoramiento de la Calidad y la Equidad de la Educación en América Latina con base en la Lectura y la Escritura. Facultad de Humanidades de la Universidad del Valle.

RUMELHART, David (1997): “Hacia una comprensión de la comprensión” en E. Rodríguez; E. Lager (comps.): *La lectura*. Santiago de Cali: Ed. Universidad del Valle.

SOLE, Isabel (1998): *Estrategias de lectura*. Barcelona: Ed. Graó.