

PROGRAMA

Leer para Comprender y Aprender

Valeria Abusamra

Romina Cartoceti | María de los Ángeles Chimenti

Micaela Difalcis | Gisela Martínez | Bárbara Sampedro

Johanna Scinica | Sol Tiscornia

LIBRO TEÓRICO

5° año | grado

6° año | grado



 PAIDÓS

PROGRAMA

Leer para Comprender y Aprender

Valeria Abusamra

Romina Cartoceti | María de los Ángeles Chimenti

Micaela Difalcis | Gisela Martínez | Bárbara Sampedro

Johanna Scinica | Sol Tiscornia

LIBRO TEÓRICO



 PAIDÓS

Índice

Las autoras / 9

Agradecimientos / 12

Introducción / 13

1) La comprensión de textos / 15

De aprender a leer... / 15

a) ¿Qué leemos cuando leemos? / 15

b) El vocabulario en la base de la decodificación y la comprensión de textos / 16

... a leer para aprender / 18

c) Conocimiento del mundo e inferencias / 18

d) ¿Por qué una adecuada habilidad de comprensión lectora requiere de una buena capacidad de memoria de trabajo? / 20

e) Las habilidades metacognitivas / 21

f) El modelo multicomponencial de la comprensión de textos / 22

g) La evaluación de la comprensión de textos / 23

h) El desarrollo de la comprensión de textos / 24

i) Una propuesta de mejoramiento de la comprensión lectora / 25

2) Fundamentos teóricos: las áreas del Programa / 29

Área 1. Esquema básico del texto / 29

Área 2. Hechos y secuencias / 34

Área 3. Semántica léxica / 36

Área 4. Estructuras sintácticas / 41

Área 5. Cohesión textual / 45

Área 6. Inferencias / 48

Área 7. Intuición del texto / 51

Área 8. Jerarquía del texto / 56

Área 9. Modelos mentales / 58

Área 10. Flexibilidad / 59

Área 11. Errores e incongruencias / 61

3) Guía de administración y respuestas del Programa Leer para Comprender y Aprender / 63

Indicaciones generales / 63

Respuestas y sugerencias para el Libro de Actividades de 5° grado / 65

Área 1 / 65 Área 2 / 70 Área 3 / 76 Área 4 / 81 Área 5 / 86

Área 6 / 89 Área 7 / 92 Área 8 / 96 Área 9 / 101 Área 10 / 104

Área 11 / 108

Respuestas y sugerencias para el Libro de Actividades de 6° grado / 113

Área 1 / 113 Área 2 / 117 Área 3 / 122 Área 4 / 127 Área 5 / 132

Área 6 / 136 Área 7 / 141 Área 8 / 145 Área 9 / 150 Área 10 / 154

Área 11 / 158

Bibliografía / 163

Libros utilizados y recomendados para la lectura (5° grado) / 167

Libros utilizados y recomendados para la lectura (6° grado) / 167

INTRODUCCIÓN

En el mundo de hoy resulta casi imposible pensar en alguna actividad de la vida cotidiana que no nos instale frente a la necesidad de leer y escribir. El lenguaje escrito, invento relativamente reciente en la historia de la humanidad, es el testimonio de nuestra historia, el registro de nuestro presente y la posibilidad de proyectarnos a un futuro (Abusamra y cols, 2021). La lectura y la escritura constituyen dos de los aprendizajes más complejos y diferenciales de nuestra especie y representan uno de los objetivos prioritarios para los sistemas educativos del mundo. Sin embargo, los resultados concretos muestran una realidad muy diferente a la anhelada.

¿Por qué resulta tan arduo aprender a leer y escribir para algunas personas? ¿Realmente hay tantas dificultades? ¿Qué significa ser un buen lector? Es posible que estas preguntas puedan suscitar múltiples y variadas respuestas teniendo en cuenta la amplitud del objeto de estudio: el nivel textual. Para algunas personas, un buen lector es quien puede reproducir de modo eficaz y fluido la información provista por un texto; otros posiblemente consideran que la habilidad lectora depende de los hábitos de lectura. Y si bien cada uno de estos puntos es imprescindible para lograr un buen desempeño, un lector hábil es quien logra construir activamente el significado de lo que está leyendo. Desde este punto de vista, transformarse en “un buen lector” supone el hecho de poder establecer constantes transacciones entre lo que aparece explícito en el texto y el conocimiento del mundo de cada lector.

La comprensión de un texto es una actividad esencialmente compleja, multidimensional, que integra múltiples competencias y funciones. Es por esto que, en una situación ideal, el diseño de instrumentos de evaluación y programas de mejoramiento de la comprensión lectora debería estar sustentado por marcos teóricos que contemplen la heterogeneidad del proceso.

El *Programa Leer para Comprender y Aprender* fue pensado y estructurado a partir de un modelo empírico que integra distintos componentes (Abusamra y cols., 2010; 2014) y que se ve materializado en las siguientes áreas:

COMPRESIÓN DE TEXTOS	
1	Esquema básico del texto
2	Hechos y secuencias
3	Semántica léxica
4	Estructura sintáctica
5	Cohesión textual
6	Inferencias
7	Intuición del texto
8	Jerarquía del texto
9	Modelos mentales
10	Flexibilidad
11	Errores e incongruencias

Este Programa se propone trabajar de modo específico e intensivo sobre las 11 áreas planteadas, favoreciendo la comprensión de cada una, pero creando, además, la premisa de una integración en el proceso normal de elaboración y comprensión de un texto. Esta perspectiva multicomponential, plasmada inicialmente en el *Test Leer para Comprender* ha traído ventajas indiscutibles ya que facilita la identificación de debilidades y fortalezas en el proceso de comprensión de un texto. Una identificación certera de dificultades específicas permitirá diseñar e implementar un programa bien orientado (Abusamra y cols., 2010; 2014).

Estos libros fueron pensados para niños/as de 5° y 6° grado de escuela primaria, aunque esto no impide que el material pueda ser utilizado con estudiantes de mayor edad. Puede implementarse de modo colectivo, en el marco de cada clase, o individual, tanto en el ámbito escolar como clínico.

Teniendo en cuenta las dificultades persistentes que se perciben en el plano de la comprensión lectora y las pocas propuestas concretas que abordan dicho fenómeno de modo sistemático y teóricamente fundado, el presente libro pretende ser un aporte a una temática que hoy en día nos implica a todos/as y nos compromete a trabajar por una sociedad futura de buenos lectores y pensamiento crítico.

LA COMPRESIÓN DE TEXTOS

Comprender un texto implica un proceso de construcción activa de significado mediante la puesta en marcha simultánea de habilidades lingüísticas (decodificación, vocabulario, estructuras sintácticas), memoria, atención, razonamiento, conocimiento del mundo, conocimiento de estrategias de lectura, entre otros procesos implicados. Durante la comprensión se genera una representación mental dinámica del contenido del texto. Y si bien esta afirmación no parece ocultar ningún secreto, sí encierra una gran complejidad por las tareas que se ven implicadas. La capacidad que tenemos de construir activamente significado nos instala en un lugar de privilegio. La lectura, como sostiene sagazmente Alberto Manguel, convierte a dóciles “ciudadanos en seres racionales, capaces de oponerse a la injusticia, a la miseria, al abuso de quienes nos gobiernan”.

En las últimas décadas, y con el desarrollo de la psicología cognitiva y de la psicolingüística, se ha avanzado mucho en el conocimiento de los procesos que median la comprensión de un texto y tenemos respuestas a interrogantes que durante mucho tiempo constituyeron un desafío al conocimiento. Con la consolidación de la perspectiva cognitiva, el foco de estudio se desplazó del texto en sí mismo a las representaciones o modelos mentales que construimos. De esta manera, la comprensión lectora comienza a considerarse el resultado de transacciones entre lector y texto, y así se abre un debate acerca de cómo influyen las particularidades de un lector sobre el procesamiento textual. Son muchos los aspectos individuales del lector que pueden incidir en el proceso de comprensión. Iremos repasando cada uno de ellos

DE APRENDER A LEER...

a. ¿Qué leemos cuando leemos?

Primero se identifican las letras, luego se las integra en un bloque hasta acceder a la representación de su pronunciación y se la relaciona con su significado. Es decir

que, al leer, lo que hacemos es convertir una serie de símbolos escritos (grafemas) en sonidos (fonemas) para llegar al significado. A este proceso se lo denomina *decodificación* y se lo puede definir como la capacidad de reconocer y nombrar correctamente las palabras que componen un texto. En este sentido, y como queda en evidencia, la **decodificación** es instrumental a la comprensión de textos, pero si bien decodificar de modo adecuado es, sin duda, una condición necesaria, no es suficiente para comprender un texto. Un mecanismo de decodificación que se ha automatizado otorga al lector recursos cognitivos disponibles para comprender lo que está leyendo.

Distintas investigaciones han demostrado que la decodificación y la comprensión, en tanto componentes principales de la lectura, son actividades específicas e independientes, supeditadas al funcionamiento de procesos cognitivos diferentes. Por lo tanto, requieren recursos de enseñanza y de intervención diferenciales.

Hollis Scarborough (2001) propone pensar el aprendizaje de la lectura como una cuerda tejida cuyos hilos se entrelazan y se fortalecen entre sí. De esta manera, lograr una lectura comprensiva equivale a entrelazar y fortalecer dos conjuntos de hilos: los que están asociados con las habilidades de decodificación y los vinculados con procesos de alto orden, como la generación de inferencias o la jerarquización de la información. Cuando se “tejen” y “fortalecen” los hilos inferiores, la lectura se automatiza, favoreciendo una lectura precisa y fluida, es decir, una lectura eficaz, que considera los aspectos prosódicos como el ritmo y la entonación. De esta manera, se pasa de aprender a leer a leer para aprender. Y con esto, la comprensión de textos deviene un medio para el aprendizaje de contenidos disciplinares en la escuela y el desarrollo del conocimiento general del mundo (Chimenti y Abusamra, 2021).

Se ha observado que en una proporción importante de lectores con dificultades, la causa de dicha dificultad está en la falta de desarrollo de los aspectos más básicos como la decodificación.

b. El vocabulario en la base de la decodificación y la comprensión de textos

Un número elocuente de investigaciones ha mostrado que el conocimiento del vocabulario es un aspecto determinante no solo para el aprendizaje de la lectura y la escritura, sino –y sobre todas las cosas– para alcanzar una buena habilidad de comprensión de textos. Aun así, el desarrollo léxico ha sido un aspecto subestimado durante mucho tiempo (Biemiller, 2006).

El conocimiento de vocabulario se asocia al desempeño en lectura y escritura en los distintos niveles de escolaridad (Snow, Tabors, Nicholson y Kurland, 1995, Snow, 2006; Rosemberg, 2021). Niños/as con un vocabulario amplio acceden con mayor facilidad al sistema de escritura. Algunos trabajos incluso mostraron que el vocabulario produc-

tivo (es decir, las palabras utilizadas en la vida cotidiana) que manejan los/as niños/as hacia finales del jardín de infantes predice el desempeño en escritura a fin de primer grado de la escuela primaria. Las diferencias en el caudal de vocabulario de niños y niñas que se observan en esta instancia temprana son muy evidentes. Cuando estas divergencias no son atendidas a tiempo, se intensifican y generan un escenario de fuerte desigualdad: los/as alumnos/as con un vocabulario reducido tienden a leer menos e incorporan menos palabras nuevas a su léxico mental, mientras que quienes disponen de un vocabulario más amplio suelen leer más e incrementan su léxico. Por otra parte, reconocer e identificar los significados individuales de las palabras que conforman un texto, recuperar sus significados e integrarlos con el contexto son habilidades cruciales para una comprensión adecuada (Perfetti, 2007).

La fuerte correlación entre vocabulario y comprensión de textos ha sido objeto de diversas explicaciones, pero aún no se ha podido establecer con certeza la dirección o causalidad de este vínculo (Perfetti y cols., 2005). ¿Tener un vocabulario rico favorece la comprensión de textos o cuantos más textos leemos, más se incrementa nuestro conocimiento léxico? Es posible que la relación causal sea recíproca.

Un punto relevante a la hora de considerar el vínculo entre el vocabulario y la comprensión de textos es la distinción entre amplitud y profundidad. El vocabulario no es una dimensión única, sino que implica al menos dos facetas (Ouellette, 2006): por una parte, cuántas palabras conocemos y, por la otra, cuán bien conocemos sus significados. La amplitud del vocabulario está dada por la cantidad de palabras almacenadas en el léxico mental; la profundidad, en cambio, se vincula con el contenido semántico almacenado, esto es, el conocimiento de las palabras en términos de su significado, sus relaciones conceptuales y posibles usos (Chimenti y Abusamra, 2021).

Si bien el vocabulario suele ser motivo de preocupación en el jardín de infantes y en los primeros grados de la escolaridad primaria, el efecto de un vocabulario pobre en la escuela secundaria también puede ser problemático. Uno de los desafíos de la lectura de los textos escolares y disciplinares que se leen en la escuela secundaria reside en que estos textos en general incluyen un vocabulario muy específico, con palabras técnicas, de baja frecuencia en la vida cotidiana y en muchos casos abstractas (Navarro *et al.*, 2020) y muy dependiente de del campo disciplinar (Shanahan y Shanahan, 2012).

Un léxico rico y organizado constituye la puerta de entrada a una actividad cognitivamente compleja como la comprensión de un texto. Si comprender un texto implica construir su significado a partir de lo que el texto dice (y de lo que no dice) y del conocimiento del mundo del lector, entonces conocer las palabras es importante, pero, tal como ha señalado Catherine Snow (2017), más importante es conocer los conceptos que las palabras representan.

... A LEER PARA COMPRENDER Y APRENDER

c. Conocimiento del mundo e inferencias

Un aspecto esencial del proceso de comprensión y en el que los lectores difieren es el *conocimiento general del mundo*. ¿Qué implica tal conocimiento? Podríamos decir que es el “bagaje cultural” que cada uno de nosotros trae y que tiene cierto carácter general (visión del mundo) y cierto carácter específico. El conocimiento precedente tiene la función de activar un esquema que ayuda a completar y a dar sentido a la información que proviene del texto.

Hablar del concepto de conocimiento del mundo implica remitirnos a la memoria, o más bien a las memorias. La memoria semántica es el sistema que almacena de forma estructurada conocimientos generales (que los pumas son animales, por ejemplo), otros más específicos (como quién fue John Lennon), conocimientos adquiridos mediante transmisión cultural (que el 25 de mayo es uno de los días patrios más importantes para Argentina o que el 25 de agosto se conmemora la independencia de Uruguay).

Hay importante evidencia de que los conocimientos que tiene el lector influyen de manera determinante. Un lector logra comprender o recordar con mayor facilidad los textos que tratan sobre temáticas que le resultan familiares, independientemente de las características estructurales del texto (McNamara y cols., 1996; Caillies, Denhière y Jhean-Larose, 1999). El hallazgo recurrente de los estudios que se han propuesto investigar sobre la temática es que la posibilidad de acceder a un esquema previo del tema del texto, amplio y bien integrado, permitirá que los lectores comprendan mejor lo que leen en relación con quienes tienen similares habilidades de decodificación, pero menos conocimiento del mundo. De hecho, incluso, se ha observado que lectores con mayores conocimientos pueden procesar textos poco cohesivos (que incluyen un bajo número de conectores entre oraciones) y hasta superar la escasa transparencia de un texto.

Cuando leemos un texto, activamos nuestro conocimiento del mundo de manera inevitable. El procesamiento de la información tiene un carácter obligatorio, por lo tanto, excepto que cumplamos con otra tarea en paralelo, que no sepamos leer o que cerremos los ojos para no ver, leeremos lo que se nos presenta y activaremos necesariamente nuestros conocimientos sobre la temática en función de comprender, aunque nos propongamos lo contrario.

Un estudio llevado a cabo por Casajús y Abusamra (2006) demostró que el conocimiento almacenado en la memoria de largo plazo (conocimiento del mundo) interfería, incluso, en el recuerdo de nueva información. Las investigadoras tomaron dos pruebas de recuerdo de historias tradicionales modificadas a 80 participantes. Utilizaron una versión modificada de *Caperucita Roja* y una de *Cenicienta*.

Cada historia consistía en seis párrafos y en cada uno de ellos se introdujo una variación respecto de la historia original. Por ejemplo:

“Hace mucho tiempo había una niña muy buena que llevaba siempre una capa roja y por eso todos la llamaban Caperucita Roja. Un día su madre le pidió que le llevara unos pasteles a su abuelita. Caperucita tomó las llaves y se subió rápidamente a su moto.”

“Había una vez, en un reino lejano, una hermosa muchacha llamada Cenicienta que vivía con su padre viudo. Él se quiso volver a casar de manera que su hija tendría una madrastra que cuidaría de ella. Su madrastra tenía dos murciélagos como mascotas.”

Se les leyó a los participantes la versión modificada y se les pidió que contaran inmediatamente después todo lo que recordaran. Una semana más tarde, se les solicitó nuevamente el relato de la historia que habían escuchado. Algunos participantes, entonces, produjeron los siguientes enunciados:

“La madrastra tenía dos hijas espantosas, con caras de murciélagos.”

“Caperucita se puso su capucha y salió caminando.”

“Era una moto de cross para poder andar por el bosque y el lobo, que tenía una cuatro por cuatro, la intercepta.”

Especialmente cuando se llevó a cabo la tarea de modo diferido, se puso en evidencia que las versiones originales de *Cenicienta* y *Caperucita Roja* –almacenadas como parte del conocimiento del mundo– afectaban de modo inevitable el recuerdo de la versión modificada. En el caso de *Cenicienta*, un informante recuperó la idea de los “murciélagos” para establecer una comparación con la fealdad de las hijas (que nunca son nombradas en la adaptación). En el caso de *Caperucita*, los ejemplos demuestran que la idea de salir caminando se impuso a la de salir en moto. En el último ejemplo, se sostiene que uno de los personajes viaja en una *moto de cross*, pero se incluye también una *cuatro por cuatro* que es parte del mismo campo semántico. Como vemos, la memoria de largo plazo puede incidir en el recuerdo de nueva información.

Como ya hemos explicitado, la comprensión de un texto es un proceso de construcción activa de significado que resulta de la conciliación de dos aspectos básicos: texto + conocimiento del mundo del lector. Y en este procedimiento transaccional, las hipótesis que el lector haga (también llamadas *inferencias*) constituyen el eje esencial ya que sólo a través de ellas es posible acceder a una comprensión integral y completa. Una inferencia puede definirse como el proceso integrativo que conecta dos piezas de información explícitas en un texto, o la información explícita con la almacenada en la memoria de largo plazo del lector.

La generación de inferencias es el resultado de una estrategia que tiene como propósito construir significado. Ejemplos de formas lingüísticas que requieren de la puesta en acción de fuertes mecanismos inferenciales son la ironía y el sarcasmo. Juan Ignacio Chela, que además de haber sido un gran jugador de tenis siempre tuvo un muy buen sentido del humor, suele publicar tweets en los que ironiza sobre sí mismo. En una oportunidad publicó:

“Es verdad que las mascotas se parecen a sus dueños. A mi perro le tiro una pelotita y nunca me la devuelve”.

En este caso, la interpretación depende de la generación de una cadena de inferencias que me permita llegar a determinar que el propio Juan Ignacio Chela “es un perro”, es decir, que juega mal.

d. ¿Por qué una adecuada habilidad de comprensión lectora requiere una buena capacidad de memoria de trabajo?

La **memoria de trabajo** tiene un papel esencial en la cognición humana. La introducción del concepto de memoria de trabajo (Baddeley y Hitch, 1974) produjo un importante replanteo en el estudio de los mecanismos y procesos que sostienen la cognición. La memoria de trabajo es conceptualizada como un sistema activo de almacenamiento temporal y de manipulación de la información necesarios para llevar a cabo operaciones tales como aprender a razonar (Gathercole, Alloway, Willis y Adam, 2006) y comprender (Baddeley, 1986; Just y Carpenter, 1992).

En la actualidad, uno de los temas prioritarios entre quienes se dedican al estudio de los procesos subyacentes a la comprensión es la relación entre la memoria de trabajo y la comprensión lectora. Se ha demostrado que existe una correlación positiva entre la amplitud de la memoria de trabajo y la habilidad de comprensión de un texto (Carretti, Cornoldi, De Beni y Romano, 2005; Daneman y Carpenter, 1980; Palladino, Cornoldi, De Beni y Pazzaglia, 2001; Pazzaglia, Palladino y De Beni, 2000). El hecho de que la comprensión de un texto implique el sostenimiento de información para ser analizada e integrada, asigna a la memoria de trabajo un papel esencial durante el procesamiento textual. Comprender un texto implica procesar palabras aisladas, considerar el sentido de las mismas en el marco de las oraciones, conjugar la información entrante con la ya procesada e, incluso, relacionarla con información almacenada en la memoria de largo plazo. Este conjunto de actividades refleja la fuerte participación de la memoria de trabajo que deviene imprescindible para comprender lo que se está leyendo. La memoria de trabajo funciona como filtro o cuello de botella para la ejecución de estos procesos (Perfetti y cols., 2005; Canet Juric, 2021).

Más allá de la importancia que se le atribuye a este sistema mnésico, también es importante aclarar que no todos los niños que presentan dificultades para comprender textos tienen a la vez una memoria de trabajo alterada (Canet Juric y cols., 2013). En este sentido, Stohard y Hulme (1992) investigaron la hipótesis de relación entre la memoria de trabajo y el procesamiento lingüístico, a partir de la adaptación de una prueba de memoria oracional. En esta tarea, propuesta por Daneman y Carpenter en 1980, se le pide al participante que al escuchar oraciones responda si el contenido de estas es verdadero o falso. Las oraciones se presentan en series de número creciente y al final de cada serie se le solicita a quien realiza la tarea que recupere la última palabra de cada oración. Los investigadores no encontraron diferencias entre buenos y malos comprendedores en función de la amplitud de memoria, con lo que concluyeron que los déficits en la memoria de trabajo distaban de ser una causa única y común de la comprensión alterada.

e. Las habilidades metacognitivas

La **metacognición** puede definirse como el conocimiento o el grado de conciencia acerca de los propios estados o procesos cognitivos (Jacob y París, 1987). En otras palabras, podríamos afirmar que se refiere al “conocimiento del propio conocimiento”. Es por esto que las habilidades metacognitivas funcionan como una suerte de autoevaluación acerca de lo que uno mismo sabe: ¿Soy un buen lector? ¿Cómo me conviene abordar un determinado texto? ¿Cuáles son las mejores estrategias para cumplir con una tarea dada? ¿Cuánto tiempo me puede llevar la consecución de un objetivo? Analizar la comprensión desde una perspectiva metacognitiva implica considerar los conocimientos que el lector tiene (1) sobre sí mismo como lector, (2) sobre el tipo de texto que leerá, (3) sobre los objetivos de la lectura y (4) sobre las estrategias que puede poner en juego para alcanzar dicho objetivo (Brown, 1988). Los estudios que han comparado lectores hábiles o menos hábiles sobre la base de estos cuatro factores evidenciaron diferencias significativas entre los dos grupos. Específicamente en relación con el conocimiento y el uso de estrategias, los comprendedores menos hábiles no parecen diferenciarse de los hábiles tanto por la cantidad de estrategias conocidas como por la habilidad para aplicarlas de manera flexible y adecuada, de acuerdo con los requerimientos de la tarea (Brown, Armbruster y Baker, 1986; De Beni y cols. 1995).

Se han distinguido dos aspectos fundamentales de la metacognición: la conciencia y los procesos metacognitivos de control. La primera alude al conjunto de conocimientos que una persona tiene acerca del funcionamiento de la mente. Los segundos son el conjunto de mecanismos que rigen al proceso cognitivo durante su ejecución.

f. El modelo multicomponencial de la comprensión de textos

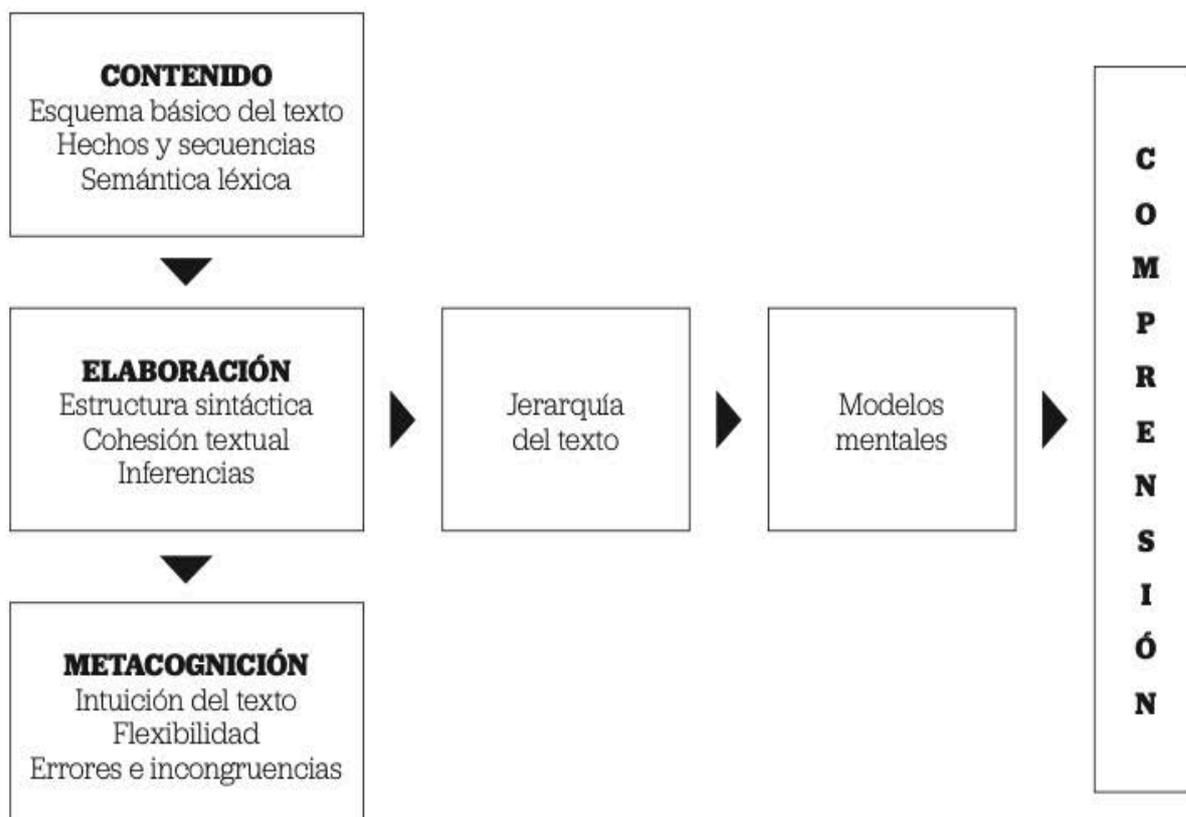
El modelo de múltiples componentes de lectura toma como punto de partida la idea de que en la comprensión de textos están involucradas habilidades mentales específicas que, si bien tienen cierto grado de autonomía, entran en correlaciones constantes (De Beni y cols., 2003; Abusamra y cols., 2010).

Una actividad en apariencia sencilla que se lleva a cabo desde el momento en que el lector se enfrenta a los primeros textos es el reconocimiento de los personajes, el lugar, el tiempo y los hechos que se presentan en el mismo. Cada uno de estos elementos constituye el llamado **esquema básico del texto** y representa una suerte de “esqueleto o armazón” textual. En segundo lugar, la comprensión de un texto depende, en gran parte, de la capacidad del lector para individualizar **los hechos y las secuencias** propias de cada tipo textual. Algunas veces el armado de una secuencia supone operaciones bastante simples de ejecutar, pero cuando los hechos alteran el orden de ocurrencia, la tarea se complejiza. Como parte de las actividades de base, un tercer aspecto implicado consiste en establecer una red de relaciones entre las palabras que conforman el texto. El lector pone en juego, entonces, habilidades psicolingüísticas fundamentales que le permitan identificar relaciones de significado y relaciones entre las palabras y oraciones del texto (**semántica léxica**).

A partir del significado de las palabras, el lector puede acceder a la correcta elaboración de nexos gramaticales y sintácticos no sólo dentro del marco oracional sino también entre oraciones. En este sentido es que hablamos de capacidad de procesar la **estructura sintáctica** y de establecer lazos de **cohesión textual**. Otra capacidad esencial es la de reponer la información faltante mediante la generación de **inferencias**. En tanto proceso de integración activa, la comprensión de textos requiere del reconocimiento de elementos importantes como mecanismo para no sobrecargar la memoria ni el sistema de procesamiento lingüístico con información irrelevante. Esta habilidad de reconocer la **jerarquía del texto** es fundamental. Cuando el lector ha seleccionado un número suficiente de informaciones significativas, puede empezar a construir representaciones mentales del contenido del texto, es decir un **modelo mental**, que se irá actualizando progresivamente hasta llegar al modelo final que se almacenará en la memoria.

Por otra parte, es primordial que los lectores posean habilidades metacognitivas. Como definimos en el apartado anterior, por “metacognición” entendemos la capacidad que tiene un sujeto de reflexionar sobre el propio proceso de comprensión. La **intuición del texto**, por ejemplo, permite generar en el lector una expectativa acerca de lo que va a leer, facilitando el proceso de comprensión. Además, los lectores deben adaptar la lectura a los diferentes requerimientos de la tarea. Es sumamente importante la selección de estrategias para lograr los objetivos con los que se acerca a un texto (**flexibilidad**). Por último, los lectores monitorean su propia comprensión, para salvar los **errores e incongruencias** que puedan aparecer.

El modelo reportado en la Figura 1 describe una hipótesis de relación entre las distintas áreas. Hemos identificado un núcleo relativo al **contenido** (que incluye habilidades de base), un núcleo relativo a la **elaboración** (que comprende los procesos de integración de información) y un núcleo de **metacognición** (que se centra en habilidades de monitoreo y control): estos tres núcleos convergen en la constitución de la capacidad de comprensión del texto.



g. La evaluación de la comprensión de textos

Durante mucho tiempo el estudio de la comprensión de textos desde un punto de vista cognitivo fue una cuestión relegada. La complejidad del proceso y la consecuente dificultad de abordaje y de evaluación llevaron a que la proporción de investigaciones sobre el procesamiento de la dimensión textual quedara en clara desventaja. Con la postulación de las teorías de los modelos mentales o de situación (Johnson Laird, 1983, Van Dijk y Kintsch, 1983) los modelos alcanzan un grado tal de detalle que permiten su testeado experimental, con lo cual el nivel textual entra decisivamente dentro del campo de investigación científico-empírica.

Evaluar la comprensión lectora supone un recurso inicial para diseñar un programa de mejoramiento bien orientado. Hay varios factores a tener en cuenta a la hora de evaluar la capacidad de comprensión. Es importante advertir que la diversidad

del proceso en juego promueve que diferentes perspectivas y procedimientos de evaluación puedan llegar a categorizaciones diferentes. Distintas condiciones de evaluación –con o sin texto presente, preguntas abiertas o elección de respuestas múltiples– no habilitan las mismas conclusiones. Por ejemplo, cuando evaluamos sin el texto presente, no solo valoramos la capacidad de procesamiento lingüístico, sino que además se pone en juego la capacidad de memoria del lector. Si decidimos incluir preguntas abiertas, no solo estaremos evaluando procesos de entrada; también estarán involucradas las habilidades necesarias para planificar un texto y plasmar las ideas en un escrito, lo cual supone un esfuerzo cognitivo especialmente importante. Esto no implica que no se deba optar por esta modalidad, sino que es necesario interpretar con cautela los resultados obtenidos.

Un procedimiento que permite neutralizar los procesos de producción es la utilización de preguntas con alternativas de respuesta (modalidad de opción múltiple). Entre las opciones que se plantean, está la correcta así como también diversos distractores con distinto grado de proximidad semántica. Aunque no requiere una respuesta verbal, el paradigma de respuestas múltiples también plantea una demanda cognitiva importante ya que coloca al lector en situación de seleccionar la alternativa que corresponda inhibiendo las que no corresponden.

Un factor complementario que se suele controlar es el de la realización de la tarea con o sin texto presente. La posibilidad de volver al texto para verificar y monitorear las elecciones reduce las demandas de memoria de trabajo y lleva a una valoración más específica de las habilidades de comprensión.

h. El desarrollo de la comprensión de textos

En tanto actividad cultural, la comprensión de un texto puede verse favorecida por la práctica. De esta manera, parte de los problemas que se manifiestan podría revertirse con un trabajo sistemático y sostenido en el tiempo. No existe un único método para mejorar las habilidades del nivel textual, pero sí es importante, más allá de la perspectiva que se tome, que se expliciten los procesos implicados y que cada uno pueda tomar conciencia de los pasos que va dando a medida que se enfrenta a la tarea de comprender textos. Por esto, un programa que combine aspectos cognitivos y metacognitivos puede tener efectos muy beneficiosos en sus receptores.

Este programa está basado, de modo general, en modelos teóricos de base psicolingüística, que toman en consideración los procesos que subyacen a la habilidad de comprensión de textos. A nivel textual, en la comprensión de textos se ven implicados múltiples factores que se pueden combinar pero que son independientes unos de otros (De Beni y cols., 2003; Abusamra y cols., 2010, 2011 y 2014). Los programas

de mejoramiento sustentados en una aproximación multicomponencial han traído, en los últimos años, ventajas indiscutibles (Cartoceti, Abusamra, De Beni y Cornoldi, 2016; Zabaleta y Roldán, 2017; Roldán, Zabaleta y Frers, 2019). A diferencia de otros proyectos que abordan de manera contemporánea los distintos componentes de la lectura, este programa se propone trabajar específicamente sobre 11 habilidades, favoreciendo la internalización de cada una y creando la premisa de una integración óptima en el proceso de comprensión de un texto. Trabajar diferencialmente las áreas que se proponen no solo se orienta a mejorar las habilidades independientes, sino que redundará en un desarrollo de la habilidad general.

i. Una propuesta de mejoramiento de la comprensión lectora

El *Programa Leer para Comprender y Aprender* propone actividades para desarrollar cada una de las 11 áreas o componentes de la comprensión, y en esta oportunidad, dichas actividades se agrupan en torno a un eje temático. Estos ejes están tomados de los distintos Núcleos de Aprendizajes Prioritarios (NAP) establecidos por el Consejo Federal de Educación para 5° y 6° grado, según corresponda. Así, en 5° grado hemos desarrollado, por ejemplo, entre otros, los temas de “Derechos humanos y derechos del niño” que se corresponden con el área de Formación ética y ciudadana o “La interpretación de producciones visuales propias y ajenas (de los pares, de artistas reconocidos de la región, del país y del mundo)” propuestos para Educación artística. En 6° grado hemos incluido el trabajo sobre “El reconocimiento de la importancia de la alimentación para la salud, en base a la composición de los alimentos y sus funciones en el organismo” que afecta el área de Ciencias naturales o sobre “Democracia”, enmarcada en el área de Ciencias Sociales.

El profundizar en determinado tema que atañe a la currícula escolar tiene un doble propósito. Por un lado, promover cierta profundización en el tratamiento del tema al ampliar un mismo campo semántico a lo largo de cada área. Pero también nos permite evidenciar cómo la comprensión lectora afecta a todos los campos disciplinarios, desde la geometría hasta la historia. La idea, entonces, fue ofrecer una herramienta de trabajo para el maestro/a que contemple los contenidos obligatorios que debe desplegar en el aula, como un modo complementario de trabajo sobre esos contenidos.

En otro orden, la ley nacional n° 26.150/06 establece el derecho de los educandos del sistema educativo a recibir Educación Sexual Integral (ESI) en la que se articulen aspectos biológicos, psicológicos, sociales, afectivos y éticos. En línea con esta norma, la Res. 340/18 del Consejo Federal de Educación define los NAP de ESI para cada nivel educativo. Estos contenidos se agrupan en cinco ejes transversales (reconocer la perspectiva de género, respetar la diversidad sexual, valorar la afectividad, ejercer

nuestros derechos, cuidar el cuerpo y la salud). El enfoque integral de la ESI permite abordar los contenidos de manera transversal entre los distintos espacios curriculares con los docentes.

Cada área del Programa presenta una propuesta de trabajo en el marco de contenidos de ESI y procura plasmar la transversalidad mencionada junto con un espacio específico que pone el foco en la reflexión sobre diversas cuestiones. Además, propicia el abordaje en relación con situaciones cotidianas habituales que emergen en las escuelas y la vida cotidiana. Si bien en cada área se explicita el vínculo de la actividad con un eje o NAP en particular, es importante aclarar que, en línea con la integralidad, es posible abordar las reflexiones desde más de un eje conceptual, lo que enriquece su tratamiento. Por último, la selección, organización y presentación de los materiales y recursos apuntan a fortalecer el respeto de las diversidades, la igualdad de género y el pleno ejercicio de los derechos de los niños/as.

Una característica del Programa es su ductilidad. Muchas veces, las propuestas plantean una estructura cerrada con un recorrido de realización estricta. La idea de este libro es proveer recursos para trabajar la comprensión de textos al ritmo que cada docente decida y en el orden que mejor le resulte. Aun así, la sugerencia de abordar de forma exhaustiva cada área se fundamenta en resultados empíricos. Ha sido demostrado que trabajar en una habilidad específica resulta un recurso eficaz de mejoramiento de la comprensión.

Lograr un buen desempeño en el campo de la comprensión lectora no es producto de la casualidad ni de la magia. Un factor esencial a la hora de aplicar un programa de mejoramiento es la sistematicidad. La literatura sobre el tema ha demostrado que los programas que mejor funcionan son aquellos que se aplican al menos una vez por semana y de modo sostenido en el tiempo.

Por otra parte, propiciar el trabajo conjunto y discutir entre todos los procedimientos de realización de cada ejercicio, así como los resultados obtenidos supone un mecanismo que refuerza la práctica. Se ha puesto de manifiesto que la retroalimentación que otorga la oralidad es uno de los recursos más productivos para trabajar la comprensión de textos. Por otra parte, puede ser interesante el trabajo entre dos compañeros que puedan discutir las decisiones que van tomando y consensuar la resolución de los ejercicios.

Cada capítulo sigue una estructura común: hay un disparador que apela al trabajo metacognitivo, varios ejercicios de comprensión y un ejercicio de trabajo en equipo que requiere la planificación y producción de un texto. Este esquema no es casual, sino que sigue el orden de diversas intervenciones que se han realizado con éxito (Meneghetti *et al.*, 2009; Cartoceti, Abusamra, De Beni y Cornoldi, 2016). Comenzar siempre con una discusión oral que explicita los temas que se abordarán ayuda a ordenar la tarea. Como hemos mencionado, los programas más efectivos apuntan al trabajo de aspectos cognitivos y metacognitivos. La modalidad general

prevé una fase de trabajo individual y una fase de discusión grupal en la que se debatan los resultados y las dificultades de cada una de las tareas.

Si uno quisiera llevar a cabo una intervención más precisa y orientada, se recomienda la aplicación completa del *Test Leer para Comprender*. Los resultados del mismo permitirán delinear una intervención dirigida y selectiva que se oriente estrictamente hacia el mejoramiento de las áreas en las que se manifiestan mayores debilidades. La implementación y sistematización de un programa de mejoramiento que pueda ser aplicado de modo global, económico y masivo en la escuela y que pueda ser utilizado como diagnóstico e instrumento de mejoramiento de la habilidad de comprensión lectora podrá redundar en beneficios para toda la comunidad educativa.