



Vocabulario y comprensión lectora: algo más que causa y efecto

Á. SUÁREZ MUÑOZ, J. M. MORENO MANSO,
M^a JOSÉ GODOY MERINO

Universidad de Extremadura
España

Resumen. La comprensión lectora es uno de los principales temas de estudio en el ámbito educativo, tanto por la complejidad de los procesos y habilidades implicados como por la importancia que tiene en la adquisición de contenidos escolares. El déficit en la lectura comprensiva es consecuencia de varios factores entre los que se encuentra la pobreza de vocabulario. Con nuestra investigación tratamos de determinar en qué medida existen dificultades en la comprensión lectora en escolares de educación primaria y si existen limitaciones en el vocabulario de los niños que la presentan.

Palabras clave: comprensión; lectura; vocabulario; educación; investigación aplicada.

Abstract. Reading comprehension is one of the principal areas of study in the educational field, as much for the complexity of the processes and abilities it implicates as for its importance in school children's education. The reading comprehension deficit is a consequence of several factors, one of which is found to be poverty of vocabulary. Our investigation tried to determine the level of reading comprehension difficulties in primary school children, and to assess the limitations of their vocabulary.

Keywords: understanding, reading, vocabulary, education, applied research.

Introducción

El aprendizaje de la lectura es uno de los aprendizajes básicos con que se enfrentan los niños y las niñas al inicio de la escolaridad obligatoria. El niño debe aprender a leer para poder aprender a través de la lectura, ya que la mayor parte de los aprendizajes escolares se lleva a cabo a través de textos escritos y una adecuada competencia en lectura abre el camino a todas las áreas de aprendizaje.

Aprender a leer es el equivalente a aprender a utilizar una herramienta que nos permite comprender el mundo, asimilar conceptos y sus relaciones.

Debido a su relevancia, diferentes disciplinas científicas y humanísticas se han acercado al estudio de este complejo fenómeno humano. El proceso lector ha sido y continúa siendo hoy un desafío para la investigación en distintas disciplinas científicas como la Psicolingüística, la Psicología Cognitiva, la Didáctica de la Lengua y la Inteligencia Artificial, y todas han ido contribuyendo, por una parte a descifrar esta operación extremadamente compleja en la que intervienen numerosos procesos cognitivos y lingüísticos, desde la percepción visual de las letras hasta la obtención global del significado, teniendo en cuenta tanto los datos aportados por el texto como la competencia, la motivación y el interés del lector y por otra, a ampliar el repertorio teórico de consejos pedagógicos que podemos dar a nuestros alumnos cuando se enfrentan a un texto y, a pesar de descifrarlo de forma correcta, no son capaces de atribuirle un significado.

De la Cruz (1999), ha planteado que la lectura, como instrumento para el enriquecimiento personal, va más allá del simple desciframiento de unos signos gráficos; el niño debe interpretar lo que lee a partir de la información que proporciona el mensaje escrito y los conocimientos del lector. Por tanto, no es una actividad pasiva, sino que implica el reconocimiento de la palabra como tal y la interpretación del texto (comprensión lectora). Comprender un texto es interpretarlo aportando conocimientos propios y atribuyéndole un sentido, de ahí que dominar la lectura comprensiva sea algo prioritario y básico en el colegio, puesto que en este lugar el niño aprende leyendo. A veces, una mala comprensión lectora es reflejo de una falta de comprensión del lenguaje en general.

Marina (1997) ha advertido que la inteligencia humana, se desarrolla a través del lenguaje, y utiliza cómo sinónimo el término “inteligencia lingüística”. Asimismo, valora el conocimiento de numerosas palabras como algo básico para desarrollar la inteligencia y analizar la realidad adecuadamente: “Leer, hablar, escribir, es decir, explicar y comprender el mundo con palabras es una condición indispensable para desarrollar la inteligencia humana” (pág.46)

Los estudios sobre el déficit en la comprensión lectora en niños escolarizados son todavía escasos, la mayor parte de las investigaciones se centran en las dificultades de decodificación (déficit en la adquisición del código alfabético), si bien algunos niños decodifican correctamente pero no consiguen extraer el significado del mensaje escrito, como bien ha señalado Defior (1996).

Esta misma autora, indica que las dificultades en la comprensión lectora pueden ser consecuencia de varios factores. Entre ellos destacan los siguientes: la confusión sobre las demandas de la tarea, la posesión de insuficientes conocimientos previos y/o estratégicos, un insuficiente control de la comprensión o problemas en el ámbito de lo afectivo-motivacional.

Carr y Levy (1990), Oakhill y Garnham (1987) y Sánchez (1988, 1990, 1993), consideran que la comprensión lectora es el resultado de la interacción entre la información que el lector tiene almacenada en su memoria y la que le proporciona el texto que lee. Por tanto, la comprensión fallará, si el escolar no puede almacenar la información del texto, no tiene conocimientos previos sobre el mismo, no es capaz de extraer información esencial o no puede conectar la información previa con la nueva que le proporciona el mensaje escrito (texto).

El déficit en la lectura comprensiva será consecuencia de uno o varios de los siguientes factores: deficiencias en la decodificación (el lector centra toda su atención en la identificación de las letras y palabras, sobrecargando la memoria operativa, perdiendo el hilo conductor y dificultándose la captación del significado de las frases); confusión respecto a las demandas de la tarea (fundamentalmente en cursos escolares iniciales, por la dificultad de estos para captar como algo prioritario en una tarea de lectura, la comprensión del texto); pobreza de vocabulario (vocabulario escaso, dificultades en las palabras abstractas, largas o poco frecuentes); escasos conocimientos previos, problemas de memoria, baja autoestima (desvalorización del alumno), escaso

interés en la tarea (falta de motivación), escaso control de la comprensión (estrategias metacognitivas) y desconocimiento y/o falta de dominio de las estrategias de comprensión.

Con nuestra investigación, en primer lugar, hemos tratado de determinar en qué medida existen dificultades en la comprensión lectora en escolares de edades comprendidas entre los 7 y 12 años, es decir, de 2º, 3º, 4º, 5º y 6º de Educación Primaria. Somos conscientes de que el déficit en la comprensión lectora puede actuar como un posible factor predictor de dificultades en el aprendizaje. De manera que con una pronta detección de déficit en lectura comprensiva podemos actuar precozmente sobre posibles dificultades en la escolarización del niño.

En segundo lugar, hemos pretendido conocer si existen limitaciones en el vocabulario de los niños que presentan ciertas dificultades en la comprensión lectora, y así al igual que otras investigaciones (Beck, Perfetti y McKeown, 1982; Just y Carpenter, 1987; Oakhill y Garnham, 1987; Chall, Jacobs y Baldwin, 1990; Cooper, 1990; Snow, Barnes, Chandler y Goodman, 1991; Defior y cols, 1996) establecer si la pobreza de vocabulario interviene, y de qué manera, en una pobre lectura comprensiva.

Como señala Defior (1996), numerosas investigaciones resaltan el papel que desempeña el vocabulario en la comprensión lectora. Un niño que no conoce el significado de determinadas palabras difícilmente podrá comprender el contenido de un mensaje escrito (texto).

El proyecto desarrollado se ha denominado “Evaluación de la comprensión lectora en escolares extremeños de educación primaria y análisis de la relación entre pobreza de vocabulario y déficit en lectura comprensiva” y se planteó dar respuesta a los siguientes objetivos:

- Realizar una estimación de la comprensión lectora en niños pertenecientes a 2º, 3º, 4º, 5º y 6º de Educación Primaria (de los 7 a los 12 años), en centros escolares extremeños.
- Establecer si existen diferencias significativas en la comprensión lectora según el género.
- Determinar si existen diferencias significativas en la lectura comprensiva según zona rural o urbana.

- Establecer si existen diferencias significativas en la comprensión lectora de los niños según el barrio o zona de residencia (deprivación sociocultural o situación socio-familiar en desventaja).
- Analizar si los niños con dificultades en comprensión lectora presentan pobreza en su vocabulario.
- Diseñar estrategias preventivas que permitan favorecer y potenciar la lectura comprensiva y el vocabulario en escolares en etapas iniciales (en el caso de que los resultados de la investigación lo estimen pertinente).

Al plantearlos, perfilamos también los beneficios del proyecto:

- Se trataba del primer estudio realizado en materia de comprensión lectora en la Comunidad Autónoma de Extremadura.
- Nos permitiría realizar un análisis comparativo con los resultados obtenidos en otras Comunidades Autónomas (Andalucía, Cataluña, País Vasco, etc.).
- También posibilitaría detectar precozmente dificultades de aprendizaje en aquellos niños que presentan un déficit en la comprensión lectora.
- Facilitaría la puesta en marcha de programas y proyectos para favorecer la comprensión lectora en etapas escolares iniciales.
- Contribuiría al diseño de estrategias, tareas, actividades y recursos que sirvan de apoyo al maestro en su práctica profesional.
- Potenciaría el contacto y la coordinación interinstitucional entre Universidad y Colegios Públicos, de cara a futuras iniciativas educativas.
- Informaría acerca de si la pobreza de vocabulario es un factor predictor de dificultades en el aprendizaje escolar, de manera que sirviera para iniciar futuras estrategias preventivas en este sentido.
- Y enriquecería, gracias a las sugerencias pedagógicas que las conclusiones nos han aportado, los planteamientos y propuestas del Plan Regional de Fomento de la Lectura.

El muestreo utilizado se hizo por conglomerados, monoetápico estratificado. Se eligió el muestreo por conglomerados a causa de las características técnicas del estudio, pues nos proponíamos investigar el nivel de comprensión lectora de los alumnos de

Educación Primaria, que se encuentran agrupados en sus respectivos colegios. Por este motivo, estimamos preferible que, en lugar de sacar una muestra directamente de la población de alumnos, se obtuvieran muestras de colegios, y a estos alumnos de los colegios seleccionados fue a quienes se pasaron las pruebas.

Este muestreo por conglomerados es monoetápico porque elegimos a todos los alumnos objeto de estudio en cada uno de los colegios seleccionados. De esta manera, conseguimos una mayor información que si tuviéramos que realizar muestreos posteriores (bietápico, trietápico...), puesto que recabamos toda la información del colegio, sin prescindir de ninguno de sus alumnos.

El hecho de realizar un muestreo estratificado, sin embargo, no ha obedecido a cuestiones técnicas, sino que ha formado parte de los objetivos del estudio: determinar si el entorno (rural o urbano) era un factor que influía en el nivel de comprensión lectora. Es evidente que los colegios de una misma zona presentan características comunes en cuanto a tipo de alumnado, recursos, formas de ocio, etc., y por lo tanto, era lógico pensar que encontraríamos, dentro de una misma zona, niveles de comprensión lectora equiparables. Siguiendo este razonamiento, se dividió la población de estudio en dos sub-poblaciones o estratos, que denominamos zona rural y zona urbana. En realidad, la zona urbana abarca los colegios de Badajoz, Mérida, Cáceres y Plasencia, para lo que se adoptó como criterio fundamental el número de habitantes - más de 35.000- aunque también porque se tratan de ciudades universitarias, con una oferta cultural más amplia.

Además, el muestreo estratificado tiene como ventajas que reduce los errores de muestreo, y permite un estudio pormenorizado en cada estrato. Por último, la muestra se distribuyó por provincias de forma que se pudieran obtener datos para cada una de ellas.

Una vez elegido el diseño muestral, se procedió a la obtención de la lista de los colegios seleccionados en cada zona: rural-Badajoz, urbana-Badajoz, rural-Cáceres, urbana-Cáceres.

Consideramos que el número de colegios en la muestra debería ser suficientemente elevado como para que representaran entorno al 10% de la población de alumnos en la zona. Es sabido que un 5% de la población total basta para obtener resultados aceptables. Subir demasiado este porcentaje no implica una mayor exactitud,

sino que, más bien, hace el estudio más costoso en tiempo y en medios. Dado que había que tener en cuenta la previsible "falta de respuesta" de muchos cuestionarios, tampoco creímos conveniente quedarnos justo en el 5% de la población.

Para la extracción de la muestra se emplearon los programas informáticos SPSS 10.0 y R 1.6

En cuanto a los instrumentos utilizados, hemos de indicar que evaluar la comprensión lectora supone valorar por medio de preguntas la cantidad de información que obtiene el niño de un texto que se le proporciona. Por ello, como instrumento para la evaluación de la lectura comprensiva utilizamos las pruebas ECL (Evaluación de la comprensión lectora. Niveles 1 y 2). Instrumento que ha sido aplicado a diversas muestras de escolares de los cursos 1º a 6º de Educación Primaria de colegios públicos y privados de Madrid, Barcelona y Bilbao, siendo el coeficiente de fiabilidad del ECL-1 de 0,5219 y el del ECL-2 de 0,7997 (consecuencia de la diferente longitud de ambas pruebas).

Estas pruebas (ECL-1 y 2) están diseñadas para la aplicación colectiva a niños de edades comprendidas entre los 7 y 16 años, siempre que hayan superado el nivel de lectura mecánica. El tiempo de aplicación de las mismas es de 30 minutos de trabajo efectivo, lo que nos permite no distorsionar la actividad escolar que el maestro realiza con sus alumnos.

Las pruebas ECL (1 y 2) están compuestas por textos extraídos de libros escolares correspondientes a las etapas en que se aplican estas pruebas y por textos literarios de autores españoles. El nivel 1 se destina a niños de 2º y 3º de Educación Primaria, y el nivel 2 a niños de 4º, 5º y 6º.

El ECL-1, que hemos aplicado a los alumnos de 2º y 3º de Educación Primaria, está formado por 17 elementos: incluye 5 textos sencillos, presentados de forma destacada dentro de unos recuadros, que el alumno debe leer y una serie de preguntas con 4 opciones de respuesta entre las que tiene que elegir la correcta. Con este instrumento se trata de evaluar un primer nivel de comprensión lectora en el que se considera el conocimiento del significado de las palabras, de sinónimos sencillos y la comprensión de alguna definición.

El ECL-2, que aplicamos a los alumnos de 4º, 5º y 6º de Educación Primaria, está formado por 27 elementos; incluye textos de mayor dificultad que los del ECL-1

para valorar el conocimiento de antónimos, sinónimos, significado de palabras y significado de frases en sentido literal y en sentido figurado.

Tuvimos en cuenta que el ECL-1 no fuera aplicado hasta el segundo trimestre a los niños de 2º curso de Educación Primaria, puesto que hasta ese momento los alumnos no tendrían superada la etapa de la lectura mecánica.

Con la finalidad de determinar otro de los objetivos de la investigación (*analizar si los niños con dificultades en comprensión lectora presentan pobreza en su vocabulario*), utilizamos simultáneamente a la aplicación del ECL, la escala de vocabulario del WISC-R (Escala de Inteligencia de Wechsler para Niños- Revisada), aplicable a niños de edades comprendidas entre los 6 y 16 años.

Este sub-test, implica comprensión y expresión verbal, memoria y nivel de conocimientos adquiridos. Al niño se le van presentando una serie de palabras (oralmente), una a una, para que el diga el significado de cada una de ellas.

La muestra válida estuvo formada por 3883 alumnos correspondientes a los niveles de 3º, 4º, 5º y 6º de Educación Primaria. La distribución de alumnos por niveles y género aparece en la tabla 1, en la que podemos apreciar bastante equilibrio muestral tanto entre hombres y mujeres como entre el número de sujetos por cada nivel.

Tabla 1: Muestra del estudio según el nivel educativo y el género

GÉNERO	NIVEL EDUCATIVO				Total
	3º Primaria	4º Primaria	5º Primaria	6º Primaria	
Hombres	474	492	505	530	2001
Mujeres	457	480	440	505	1882
Total	931	972	945	1035	3883

Cada una de las *variables sociológicas y educativas* fue comparada con las *variables dependientes* de las que se obtuvieron las medidas. Así por ejemplo, la variable *género* (hombre y mujer) fue comparada con cada uno de las variables medidas (comprensión lectora, vocabulario y reflexividad), etc. Se hizo lo mismo con el resto de las variables sociológicas y educativas.

Tabla 2: Variables socioeducativas y variables dependientes

Variables socio-educativas	Variables dependientes (medidas)
- Género	
- Nivel educativo del alumnado	- Comprensión Lectora
- Nivel de estudio del padre	- Vocabulario
- Nivel de estudio de la madre	- Reflexividad
- Zona socioeconómica	
- Zona geográfica	
- Provincia	

Teniendo en cuenta los coeficientes de correlación, interpretamos que todos los valores son significativos y este hecho no es extraño dado que el número de sujetos de la muestra es muy elevado. En las gráficas de dispersión observamos que existe una mayor tendencia de aumentar la comprensión lectora conforme aumenta el vocabulario, de ahí que los puntos de la gráfica tiene una dirección ascendente, pero este fenómeno apenas se aprecia entre comprensión lectora y reflexividad, ni entre vocabulario y reflexividad, en el que observamos una nube de puntos distribuida alrededor de un determinado rango de puntuaciones. Por otro lado, para una mejor interpretación de los resultados de los coeficientes de correlación, acudimos a la propuesta de Garret (1979) que establece el siguiente baremo:

Coeficientes de correlación	Interpretación
Entre 0,00 y 0,20	Correlación indiferenciada
Entre 0,21 y 0,40	Correlación baja
Entre 0,41 y 0,70	Correlación marcada
Mayor de 0,70	Correlación alta o muy alta

En síntesis, y teniendo en cuenta el baremo de Garret, extraemos las siguientes conclusiones interpretativas de los coeficientes de correlación de Pearson obtenidos:

El nivel de vocabulario tienen una correlación marcada con la comprensión lectora (se sitúa entre 0,530 y 0,551).

La relación entre el nivel de reflexividad y la comprensión lectora es baja (se sitúa entre 0,360 y 0,363).

La relación entre el nivel de vocabulario y el nivel reflexividad es baja (se sitúa entre 0,297 y 0,387).

Análisis comparativos en función del género

Encontramos diferencias significativas en comprensión lectora a favor de las chicas en los niveles de 4º, 5º y 6º, pero no en niveles educativos anteriores.

También apreciamos que las chicas obtienen mejor nivel en vocabulario cuando se les propone escribir el significado de las palabras; sin embargo, no obtenemos diferencias significativas en la prueba de vocabulario consistente en reconocer sinónimos.

Finalmente, en cuanto a la variable reflexividad, no obtenemos diferencias significativas entre hombres y mujeres.

Análisis comparativos en función del nivel de estudios de la madre

Existen diferencias significativas en el nivel de comprensión lectora entre las madres que poseen estudios universitarios y aquel alumnado que expresan “No saben-No contestan” así como entre las de estudios universitarios y aquellas que han realizado estudios primarios. Esto se da en los niveles de 3º y 4º de Educación Primaria. No obstante, cuando se compara el nivel de comprensión lectora de los alumnos de 4º, 5º y 6º comprobamos que las diferencias son significativas conforme aumenta el nivel de estudios de las madres. Así, comprobamos que la tendencia es que los hijos de madres que tienen estudios superiores tiendan a obtener mejor nivel de comprensión lectora en comparación con aquellos cuyas madres tienen estudios secundarios, primarios o no tienen estudios. Del mismo modo, el alumnado cuyas madres poseen estudios secundarios también obtiene mejor nivel de comprensión lectora en comparación con las que tienen estudios primarios o no las que tienen estudios.

En cuanto a la comparación de medias en el vocabulario teniendo en cuenta el nivel de estudios de la madre comprobamos que, en ambas pruebas (escribir el significado de palabras y reconocer sinónimos), el nivel de vocabulario aumenta a medida que el nivel de estudios de la madre es más elevado.

En cuanto al nivel de reflexividad, y teniendo en cuenta las dos pruebas efectuadas, los resultados demuestran en 3º y 4º de Educación Primaria que a medida que el nivel de estudios de la madre aumenta también aumenta el nivel de reflexividad de los alumnos, aunque este nivel no es estadísticamente significativo entre el nivel de secundaria y universitario. Por su parte, al comparar los grupos de 5º y 6º se obtienen resultados similares, es decir, que existen diferencias significativas en reflexividad entre las madres que tienen un nivel de estudios de “Educación primaria” y aquellas que tienen “Estudios universitarios”. También son significativas las diferencias entre el grupo “No sabe / No contesta” y el de “Estudios universitarios”. En cualquier caso, se aprecia una tendencia de obtener mayor nivel de reflexividad conforme aumenta el nivel de estudio de la madre.

Análisis comparativos en función del nivel de estudios del padre

En la variable comprensión lectora, los resultados son similares a los obtenidos al comparar el nivel de estudios de la madre en los niveles educativos evaluados; esto es, apreciamos un aumento de la comprensión lectora a medida que aumenta el nivel de estudios del padre.

En cuanto a la comparación entre el nivel de estudios del padre y el vocabulario, los resultados nos indican que, tanto en la prueba de “escribir el significado de palabras” como en la de “reconocer sinónimos”, el nivel de vocabulario aumenta significativamente conforme aumenta el nivel de estudios del padre, aunque en esta segunda prueba no se encuentran diferencias significativas entre el alumnado cuyos padres tienen estudios secundarios y universitarios.

Los resultados demuestran que alumnos que obtienen un promedio en reflexividad más bajo es aquel cuyos padres tienen un nivel de estudios primarios (12,85), puesto que existen diferencias significativas entre este grupo y aquellos cuyos padres poseen estudios secundarios y universitarios. No obstante, comprobamos que no existen diferencias significativas entre el nivel de estudios del padre y la reflexividad en 5º y 6º de educación primaria. Aunque comprobamos que el alumnado cuyos padres tienen estudios universitarios obtiene el promedio más elevado y si el nivel de confianza fuese un poco menos exigente (por ejemplo, del 90 %) sí encontraríamos diferencias significativas entre este grupo de alumnos y el resto de los grupos.

Análisis comparativo en función del nivel educativo del alumnado

Los resultados indican que el nivel de comprensión lectora aumenta conforme el nivel educativo del alumnado es más elevado.

Comprobamos que el nivel de vocabulario tiende a aumentar conforme aumenta el nivel educativo del alumnado y esto ocurre utilizando las dos pruebas. La única excepción en la que no se encuentran diferencias significativas es entre 3º y 4º de Educación Primaria al utilizar la prueba de escribir significados.

En cuanto a la comparación entre el nivel educativo del alumnado y la reflexividad, observamos que los resultados confirman tanto en la prueba realizada con alumnos de 3º y 4º como la realizada con los alumnos de 5º y 6º, que a mayor nivel educativo mayor nivel de reflexividad.

Análisis comparativo en función de la zona socioeconómica

La comparación de promedios en el nivel de comprensión lectora según la zona socioeconómica (Desfavorecida - No desfavorecida) nos permite afirmar que el alumnado que se sitúa en zona desfavorecida muestra un nivel de comprensión lectora significativamente inferior, y esto se observa en todos los niveles educativos evaluados.

Por su parte, los resultados en la medida del nivel de vocabulario según la zona socioeconómica, comprobamos que, tanto en la prueba de “escribir significados” como en la de “reconocer sinónimos”, los resultados son significativamente superiores en la zona No desfavorecida.

En cuanto a la comparación del nivel de reflexividad en función de la zona socioeconómica, comprobamos también que, tanto en 3º y 4º como en 5º y 6º, la reflexividad es significativamente superior en la zona No desfavorecida.

Análisis comparativo en función de la zona geográfica (Rural – Urbana)

Al comparar el nivel de comprensión lectora según la zona geográfica, encontramos resultados diferentes según se trate de alumnos de 3º y 4º o de alumnos de 4º, 5º y 6º. Así, mientras que no podemos considerar que la comprensión lectora sea estadísticamente distinta según la zona geográfica (urbana-rural) con el primer grupo de alumnos (3º-4º), sí que encontramos diferencias significativas a favor de los alumnos de la zona urbana cuando los alumnos tienen un nivel educativo de 4º, 5º y 6º.

En cuanto al nivel de vocabulario, encontramos resultados diferentes según el instrumento de medida. Según la prueba de *escribir significados*, los resultados nos indican que entre la zona rural y urbana no existen diferencias significativas, mientras

que según la prueba de *reconocer sinónimos*, los análisis demuestran diferencias significativas en el nivel de vocabulario a favor de los alumnos que se encuentran en la zona urbana.

Por su parte, comprobamos que el nivel de reflexividad no es estadísticamente diferente según la zona geográfica (rural –urbana) y este hecho se da en los niveles educativos comparados.

Análisis correlacional entre las variables dependientes

Del estudio correlacional extraemos las siguientes conclusiones:

- La relación entre el nivel de vocabulario y la comprensión lectora es marcada.
- La relación entre el nivel de reflexividad y la comprensión lectora es baja.
- La relación entre el nivel de vocabulario y el nivel reflexividad es baja.

Síntesis final

Las propuestas y afirmaciones que hacemos tras este estudio parten de la idea de que la lectura es una habilidad que se trabaja en todos los centros educativos. De lo que se trata no es tanto de diseñar un complejo programa de lectura. Más bien, se trata de implementar un conjunto de actividades que mejoren los resultados lectores de nuestros alumnos partiendo del análisis de lo que ya se está haciendo en el centro.

Un análisis general de cómo se lleva a cabo la lectura en los centros educativos, nos pone de manifiesto alguna sombra en el proceso. Aparentemente, el valor que se concede al aprendizaje de esta habilidad en el centro es muy alto. No encontraremos un profesor que no se incline por considerarlo esencial y recalcar que los trastornos lectores constituyen una de las principales causas del fracaso escolar. Y, por supuesto, en todos los documentos tanto de la Administración educativa como del centro encontramos suficientemente subrayada la importancia de dicho proceso.

Sin embargo, con demasiada frecuencia, este valor tan solo es aparente o, por lo menos, a partir del primer ciclo de Primaria no suele coincidir el deseo con la realidad diaria del trabajo en el centro. Y, posiblemente, el problema no radique tanto en lo que tradicionalmente hemos considerado “enseñar a leer” en el primer ciclo de Educación Primaria, sino sobre todo en la comprensión lectora.

A partir de estas propuestas y orientaciones, pretendemos que el profesorado, de manera colegiada, tome decisiones que sirvan para mejorar la comprensión lectora de los alumnos así como las expectativas y la motivación del propio profesorado sobre lo que debe ser enseñado del proceso lector y específicamente de la comprensión lectora.

Una de las primeras conclusiones que queremos resaltar se refiere a la conveniencia de que la escuela facilite un *buen ambiente lector*.

Otra segunda conclusión, que no debería quedar al margen cuando se habla de motivación hacia la lectura, es el referido a la *biblioteca de centro* cuyo uso debe potenciarse.

Continuando con las actividades en el aula, y pensando fundamentalmente en los niveles de Educación Primaria, proponemos un abanico de posibilidades de actuación que pueden estimular la intencionalidad lectora del niño y favorecer su motivación:

- Es importante contar con la colaboración de la familia, para lo cual es conveniente que los maestros aporten sugerencias sobre los libros adecuados para sus hijos.
- Propiciar momentos de lectura en clase, en los cuales los maestros lean narraciones a los alumnos y les ofrecen modelos que despierten su curiosidad.
- Planificar momentos que permitan la expresión verbal de sentimientos y vivencias, tanto individualmente como en grupo.
- Hacer un “hueco al humor” en algunos momentos de lectura, para relajar tensiones que puedan surgir en la dinámica del trabajo del aula.

Por último, y no menos importante, aconsejamos que se potencie el uso de la biblioteca de aula y, mediante la misma, que se tengan en cuenta las siguientes propuestas:

- Acondicionar en el aula, de forma atractiva, lo que podría denominarse “el rincón de la lectura”.
- Disponer de materiales lectores variados: libros recreativos, publicaciones escolares, libros de clase, libros de casa, cuentos, etc.

- Ocupar un tiempo escolar y extraescolar para dedicarlo a la lectura de libros de la biblioteca de aula.
- Planificar actividades complementarias de animación lectora: narraciones, comentarios sobre obras, teatro leído, elaboración de cuentos, noticias periodísticas y tebeos, etc.
- Realizar actividades relacionadas con la lectura y manipulación de la prensa periódica: comentarios, búsquedas, murales temáticos,...

Analizada la motivación lectora en el aula como aspecto primordial, nos debemos centrar en un segundo factor con no menos peso específico a la hora de evitar los trastornos lectores. Para ello, partimos de una nueva observación, en lo que se refiere a la lectura, la mayoría del esfuerzo que se lleva a cabo en nuestras aulas se dedica, sobre todo, a evaluar el proceso lector y muy poco esfuerzo a la enseñanza de dicho proceso, y menos aún a la búsqueda de una metodología que nos ayude a mejorar el aprendizaje del alumno.

Uno de los errores en la enseñanza inicial de la lectura es que se ha dado más importancia a la decodificación en detrimento de la comprensión. Desde un enfoque motivador y desde la finalidad última de lo que significa leer, decodificar sin comprender no es defendible. Estamos de acuerdo en considerar que la lectura de palabras en los momentos iniciales de su aprendizaje puede resultar difícil para algunos alumnos. Sobre todo para aquellos que tienen limitaciones en la capacidad de mantener y procesar la información, puesto que su principal dificultad deriva de realizar varias tareas al mismo tiempo.

Uno de los aspectos cognitivos más relevantes es la memoria operativa. Se ha comprobado que los alumnos mejoran este tipo de memoria cuando practican la lectura. Por tanto, debemos estimular a los alumnos a que no se conformen sólo con ir decodificando letra a letra, o sílaba a sílaba, sino a obtener el significado de la palabra en su totalidad, y esta recomendación se hace extensiva también a la lectura de frases, de tal forma que una vez que el alumno lee una a una las palabras de la frase, debe concluir con la lectura de la frase en su totalidad y extraer el mensaje que transmite.

Pues bien, independientemente de las distintas propuestas didácticas que existen, proponemos que en la enseñanza del código se utilicen el mayor número posible de sentidos (visual, auditivo, kinésico y táctil) para establecer una relación fuerte y estable entre los grafemas y los fonemas.

Esta propuesta metodológica no deja de ser un aspecto técnico en la enseñanza inicial de la lectura. Sin embargo, en la adquisición de la lectoescritura existen otras variables que es necesario tener en cuenta. Nos referimos a la actitud del maestro, su propia motivación, su experiencia, su estilo de enseñanza, la relación que establece con sus alumnos y, en general, a lo que podríamos denominar su “arte para enseñar”. Del mismo modo que el profesorado, la familia puede facilitar el aprendizaje si con su buena disposición hacen del aprendizaje de la lectoescritura algo agradable para sus hijos, aunque puedan darse dificultades en su adquisición.

Otro ámbito de coordinación que debería garantizarse en la enseñanza inicial de la lectoescritura es el que debe establecerse entre Educación Infantil y el primer ciclo de Educación Primaria. En ambos ciclos, los objetivos y actividades que se plantean en relación con la lectoescritura, son distintos pero se debe compartir un concepto común de lo que significa aprender a leer y escribir. Sólo de esta forma, la enseñanza de la lectura podrá considerarse un continuo coherente y sin grandes rupturas que finalizaría, de forma general, durante el tercer ciclo de Educación Primaria, puesto que a partir de él la finalidad de la lectura adquiere un nuevo significado, al pasar de “*aprender a leer*” a “*leer para aprender*”

Con demasiada frecuencia la comprensión lectora ha sido objeto de evaluación más que de enseñanza. Desde el enfoque cognitivo y constructivista en que nos situamos, la enseñanza de la comprensión lectora, así como la enseñanza de otros procesos complejos, es una actividad que debe ser entendida como un proceso de ayuda que el experto (maestro) proporciona al alumno para que construya sus aprendizajes, teniendo en cuenta los conocimientos previos de éste. Realmente, se trata de una ayuda o mediación, porque nadie puede suplantar al niño en esta tarea. Desde este punto de vista, el fin último de la enseñanza de la comprensión lectora debería ser que el maestro enseñara estrategias para que el alumno aprenda a comprender sin la ayuda de otros.

Referencias bibliográficas

- Adams, C., Bishop, D. V. M. (1989). Conversational characteristics of children with semantic-pragmatic disorder. I: Exchange structure, turntaking, repairs and cohesion. *British Journal of Disorders of Communication*, 24, 241-263.
- Ausubel, D. P.; Novak, J. D., y Hanesian, H. (1983). *Psicología educativa*. Trillas: México.
- Bauman, J.F. (1987). *La comprensión lectora*. Madrid: EC – Vicens-Vives.
- Beck, I.L. y cols (1982). The effects of long-term vocabulary instruction on lexical access and reading comprehension. *Journal of Educational Psychology*, 74, 506-521.
- Bishop, D. V. M. y Adams, C. (1989). Conversational characteristics of children with semantic-pragmatic disorder. II: What features lead to a judgement of inappropriacy? *British Journal of Disorders of Communication*, 24, 241-263.
- Bishop, D. V. M. (1979). Comprehension in developmental language disorders. *Dev. Med. Child. Neurology*, 21, 225-238.
- Bishop, D. V. M. (1983). Test for Reception of Grammar. Publicada por la autora. Department of Psychology, University of Manchester.
- Bush, W.J. y Taylor, M. (1984). *Como desarrollar las aptitudes lingüísticas*. Barcelona: Martínez Roca.
- Carr, T. H. y Levy, B.A. (1990). *Reading and its development: component skills approaches*. California: Academic Press
- Clemente, M. y Domínguez, A. B. (1999). *La enseñanza de la lectura*. Madrid: Pirámide.
- Colomer, T. y Camps, A. (1996). *Enseñar a leer, enseñar a comprender*. Madrid: MEC – Celeste Ediciones.
- Cooper, J.D. (1990). *Como mejorar la comprensión lectora*. Madrid: MEC – Visor.
- Cruz, M^a V. De la. (1999). *Evaluación de la comprensión lectora (ECL 1 y 2)*. Madrid: TEA.
- Chall, J.S. y cols. (1990). *The reading crisis. Why poor children fall behind*. Cambridge: Harvard University Press.
- Defior, S. (1996). *Las dificultades de aprendizaje: un enfoque cognitivo*. Málaga: Aljibe.
- Defior, S., Justicia, F. y Martos, F. (1998). Desarrollo del reconocimiento de palabras en lectores normales y retrasados en función de diferentes variables lingüísticas. *Infancia y Aprendizaje*, 83, 59-71.
- Escoriza, J. (1986). *Madurez lectora: predicción, evaluación e implicaciones educativas*. Barcelona: PPU.
- Johnstone, P. H. (1989). *La evaluación de la comprensión lectora*. Madrid: Visor.
- Just, M. y Carpenter, P. (1987). *The psychology of reading and language comprehension*. Massachusetts: Allyn & Bacon.
- Marina, J.A. (1996). *Ética para náufragos*. Barcelona: Anagrama.
- Oakhill, J. y Garnham, A. (1987). *Becoming a skilled reader*. Oxford: Basil Black Well.
- Parra, J. de la (1995). *Habilidades de lecto-escritura*. México: Trillas.
- Quintero, A. (1987). *Madurez y comprensión lectora*. Salamanca: Amarú.
- Sánchez, E. (1988). Aprender a leer y leer para aprender: Características del escolar con pobre capacidad de comprensión. *Infancia y Aprendizaje*, 44, 35-57.

- Sánchez, E. (1990). Estructuras textuales y procesos de comprensión: un programa para instruir en la comprensión de textos. *Estudios de Psicología*, 41, 21-40
- Sánchez, E. (1993). *Los textos expositivos. Estrategias para mejorar su comprensión*. Madrid: Santillana.
- Smith, F. (1983). *Comprensión de la lectura*. México: Trillas.
- Snow, C.E. y cols. (1991). *Unfulfilled expectations. Home and school influences on literacy*. Cambridge: Harvard University Press.
- Tallal, P., Stark, R., Mellits, D. (1985). The relationship between auditory temporal analysis and receptive language development: evidence from studies of developmental language disorder. *Neuropsychologia*, 23(4), 527-534.
- Vallés, A. (1994). *Técnicas de velocidad y comprensión lectora*. Madrid: Visor.
- Vidal-Abarca, E. y Gilabert, R. (1991). *Comprender para aprender*. Madrid: CEPE.
- Villazán, J. (1987). *El vocabulario básico de la E.G.B. en textos. Dictados 6º curso, 2º trimestre*. Barcelona: Salvatella.

(Artículo recibido: 14-04-2010; revisado: 10-06-2010; aceptado: 19-06-2010)