

Estrategias para promover la comprensión lectora en estudiantes de alto riesgo

Alan N. Crawford*

Durante esta última década del siglo veinte, nuestros conceptos de la lectoescritura están en un período de cambios rápidos y fundamentales. Un enfoque vigente integra la lectura, la escritura, la ortografía, la caligrafía y el lenguaje oral, en un proceso que se llama **lenguaje integral**.

Otra tendencia corriente en muchas partes del mundo es el uso de la literatura auténtica en su forma original. Pero uno de los resultados de usar esta literatura es que los estudiantes encuentran ideas, tanto orales como escritas, que requieren niveles más altos de conocimientos previos, de vocabulario y del uso del lenguaje.

El problema es más crítico entre los estudiantes de alto riesgo de fracaso, los que viven en barrios urbano-marginales y en áreas rurales, especialmente si su lengua materna no es el castellano. Muchas veces se los coloca en programas remediales en los cuales tratan de aprender a leer y a escribir a través del uso de fragmentos incompletos de texto y de la adquisición de destrezas aisladas. El resultado más común es que siguen fracasando y desertan de la escuela.

El propósito de este artículo es examinar distintas estrategias instruccionales que ofrecen, a los estudiantes de alto riesgo, el apoyo que necesitan para tener éxito en la lectoescritura, especialmente con respecto a la comprensión de la literatura auténtica.

Fuentes de la literatura para estudiantes de alto riesgo

La calidad de la literatura es un factor muy importante para promover la comprensión. Hay una gran cantidad de excelente literatura en castellano para niños. Esta literatura debe ser la base para el proceso de aprender a leer y escribir, porque contiene el texto necesario para promover la comprensión.

Los estudiantes para los cuales el castellano es la segunda lengua deben aprender a leer y a escribir en su lengua materna. Según Goodman (1989), los niños bilingües no sufren de una desventaja. Tienen un potencial muy fuerte en la lengua materna y pueden, más tarde, hacer una transferencia para leer y escribir en el segundo idioma. Muchas investigaciones ponen en evidencia que no es necesario aprender a leer más de una vez: los conceptos y habilidades que tenemos en la lengua materna se transfieren a la segunda lengua (Cummins, 1981, 1986; Krashen, 1988).

El método de enseñar la lectoescritura a base de experiencias es otra fuente de la palabra impresa, muy útil cuando faltan libros en la lengua materna. Los estudiantes pueden dictar un cuento, un relato u otro texto al

* El autor es profesor de la Facultad de Pedagogía, Universidad Estatal de California, Los Ángeles, Estados Unidos.

maestro para que él lo escriba en un cartelón. A través de un proceso de lectura compartida entre el maestro y los alumnos, este dictado se usa como texto en vez de un libro. Estamos seguros de que los estudiantes ya entienden el contenido, el vocabulario y la sintaxis porque ellos mismos lo dictaron (Heald-Taylor, 1989). El método de enseñar la lectoescritura a base de experiencias es excelente –tanto en la lengua materna como en el castellano como segundo idioma– para introducir textos de interés y de relevancia (Moustafa y Penrose, 1985; Nessel y Jones, 1981; Dixon y Nessel, 1983).

Además, el maestro puede leer o contar un cuento de la segunda lengua, pero en la lengua materna (Crawford, 1992). Los estudiantes dictan su versión en la lengua materna y la usan para leer. Más tarde, cuando puedan leerla en castellano, la van a comprender mejor como resultado de su experiencia previa.

También se puede usar este proceso del dictado para que los niños utilicen el texto a un nivel más alto que sus habilidades para comprender. P.e., el maestro lee un cuento en voz alta y luego los estudiantes dictan su versión oral, usualmente en una forma más simple que la original. Este texto se usa para la lectura compartida.

Cuando no es posible proporcionar un programa de lectoescritura en la lengua materna, los alumnos aprenderán a leer y escribir en castellano como parte del programa de aprender la segunda lengua. El método de enseñar el castellano como segunda lengua se parece mucho al programa de lectoescritura en que uno va del todo a la parte. Los métodos más apropiados son los de "total physical response" (TPR) (Asher, 1982), que permiten las respuestas no-verbales y el método natural de Krashen y Terrell (1983).

En estos métodos comunicativos, los estudiantes aprenden la segunda lengua como ya han aprendido con éxito su lengua materna. No estudian gramática. Usando gestos, dibujos y dramatizaciones, el maestro se asegura que los niños entiendan todo lo que se les dice para mantener la comunicación. Estos responden a preguntas o mandatos con gestos o respuestas verbales en forma de una palabra sola o frases. Más tarde empiezan a hablar con oraciones completas y correctas. Aprenden la segunda lengua cuando escuchan y entienden, no cuando hablan. Al hablar, practican lo que ya saben. El enfoque está en el contenido del mensaje y en su comunicación, no en la corrección. Los errores y las frases incompletas son vistos como indicadores de falta de madurez, no como errores para corregir. El énfasis está en la comprensión, no en la producción, especialmente en las primeras etapas. Así se mantiene en el aula un ambiente que es menos inquieto y más positivo.

Hay otras fuentes importantes de la "palabra impresa". En los barrios urbanos, los niños se rodean de un ambiente de letreros y otros ejemplos de la palabra impresa. En la casa, también habrá varias fuentes de texto en forma de cajas, botellas, latas, un calendario, periódicos, etc. En las regiones rurales, son menos comunes estos ejemplos. Sin embargo, podemos valernos de los letreros en los autobuses, en los caminos y en productos que se venden allí. Aunque los alumnos no conozcan los nombres y los sonidos de las letras, ya

pueden “leer”. En el aula debemos rodearlos con muchas formas de la “palabra impresa”.

Otra fuente de texto para los estudiantes es el libro grande, un libro con un formato suficientemente amplio para que todos lo puedan ver. Si son caros, el maestro puede hacer en un cartelón una copia grande de un libro regular. En un primer momento, el maestro lee el libro a los estudiantes en voz alta. Luego, a través de un proceso de lectura compartida, éstos empiezan a leer con el maestro y, finalmente, leen para el maestro. En realidad, al principio no leen, sino que empiezan a reconocer muchas de las palabras contenidas en el texto. Los dibujos son muy útiles para hacer predicciones acerca del contenido del cuento y para aprender el vocabulario. El maestro sirve como modelo de lector. Este proceso es efectivo cuando el libro contiene un lenguaje predecible, tal vez con estribillos que se repiten, acumulativamente, aumentando una frase en cada página.

Muchos maestros se preocupan de cómo un estudiante puede leer un libro sencillo antes de aprender a leer, es decir, sin saber los sonidos de las letras. Según Smith (1988), es un proceso de demostración en que el maestro lee un libro al niño, quien posteriormente lo “lee” al maestro. En un proceso de aproximación, el niño lee con más y más exactitud. Empieza a reconocer qué parte del texto corresponde a cuál parte del cuento. Empieza a reconocer palabras de interés, las cuales no son necesariamente palabras sencillas desde el punto de vista del profesor, sino sencillas desde el punto de vista del niño. P.e., la palabra “Parangaricutirimícuaro” es una palabra muy sencilla para estudiantes del primer grado en México porque es muy conocida y porque les interesa mucho por su longitud y su repetición de las vocales.

Estrategias para promover la comprensión

Los estudiantes de alto riesgo de fracaso en la lectoescritura necesitan apoyo o andamios (*scaffolding*) para mejorar su comprensión lectora. ¿Cuáles son algunas de las actividades y estrategias específicas que se pueden usar en el aula?

Lectura en voz alta por el maestro

Como ya se ha indicado, los niños van a comprender mejor si el maestro les lee en voz alta antes de que lean ellos mismos. Cuando los alumnos empiezan a leer, una actividad muy eficaz es la lectura **ecoica** (Peetoom, 1986). El maestro y los estudiantes leen al mismo tiempo. Aparece una brecha entre la lectura del maestro y la de los niños cuando éstos se adelantan. Si un estudiante, o varios, tienen un problema, el maestro empieza a leer otra vez hasta que todo el grupo esté leyendo. Hay menos inquietudes entre los alumnos durante esta lectura en voz alta porque los errores, un aspecto muy natural en el proceso de aprendizaje, no se hacen muy evidentes. También se mantiene la comprensión; y lo más importante es que todos están leyendo.

Además Peetoom (1986) describe un proceso en el que el estudiante y su maestro escogen de una obra, con mucho cuidado, un trozo de texto de unas 150 palabras. El alumno practica en voz alta la lectura de ese trozo para

leerlo en menos tiempo y con menos errores. Según Dowhower (1987), el resultado de esta práctica es que los estudiantes leen más rápidamente, con más exactitud y mejor comprensión. También hay evidencia de que transfieren estos resultados a trozos con los cuales no han practicado. En su investigación, los alumnos grababan sus lecturas hasta que lograban leer el fragmento sin dificultad, o practicaban hasta que pudieran leerlo a una velocidad establecida. Esta es, también, una buena actividad para trabajar en pares. En una investigación de Samuels (1979) aparece otro resultado de este proceso: el desarrollo de la automaticidad, etapa en la cual los estudiantes reconocen palabras sin pensar en ellas, lo que les permite centrarse en el significado de lo que leen en vez de pensar en los elementos grafofónicos.

Conocimientos previos

Como resultado de muchas investigaciones sobre los conocimientos previos y los esquemas, sabemos que los lectores tienen que usar lo que ya saben para construir su comprensión de lo nuevo, es decir, para hacer y verificar predicciones acerca de la nueva información e incorporarla (Smith, 1988). Todos los niños, incluso los de las áreas marginales, tienen conocimientos previos. Sin embargo, los editores y autores de libros de texto hacen muchas suposiciones acerca de lo que ya saben los alumnos, pero dichas suposiciones muchas veces no guardan correspondencia con lo que realmente ellos saben. P.e., un niño mexicano usa su conocimiento anterior de la piñata cuando lee un cuento acerca de un cumpleaños, pero el niño norteamericano piensa en un pastel con velas por cada año de edad. Y un chico de Marruecos o de Senegal no piensa en el cumpleaños porque no se celebra en su cultura.

Antes de leer, entonces, debemos proporcionar a los alumnos las ideas que necesitan para comprender lo que van a leer. Esto se puede lograr a través de discusiones en las cuales compartan lo que ya saben acerca del tema (María, 1989). También pueden hacer un esquema u organizador gráfico, un mapa semántico (Recasens, 1986; Heimlich y Pittelman, 1986). Los comentarios acerca de algunos de los dibujos del libro pueden servir para introducir la información que necesitan.

El desarrollo del vocabulario

El vocabulario es un problema para muchos estudiantes de alto riesgo de fracaso en la lectoescritura. Consideraremos dos estrategias en cuanto a esta cuestión.

1. El alumno aprende la mayor parte de su vocabulario como resultado de la riqueza del currículo. Recordemos que, en el contexto de las ciencias naturales, las ciencias sociales, el arte, la música, y otras materias de la escuela, amplía en gran medida su vocabulario, mientras que no aprende mucho estudiando palabras aisladas. Según Nagy, Anderson y Herman (1987), el factor más importante en el aprendizaje del vocabulario es la cantidad de libros que leen los estudiantes. Stanovich (1986) se refiere a este concepto cuando describe el efecto de Matthew e indica que los que leen más, leen mejor (los ricos se hacen más ricos).

2. Otra estrategia es la enseñanza directa, antes de leer, de las palabras que necesita entender el lector. Lo importante es que se enseñen en el contexto. Los métodos más eficaces se parecen a los usados para introducir los conocimientos previos que necesitan los estudiantes para comprender mejor lo que leen, como la discusión de palabras en el contexto en que se usan en el texto, el uso del esquema gráfico y una discusión acerca de los dibujos que acompañan el texto.

La lectura dirigida

Si bien es cierto que los alumnos del tercer grado en adelante deben leer mucho en silencio porque así pueden practicar, encontrar vocabulario dentro del contexto y adquirir más conocimientos, es necesario que el maestro sepa si comprenden lo que leen para proporcionarles, en caso de que lo necesiten, apoyo o andamios. Una forma de ayudarlos es dirigir o guiar la lectura con preguntas. P.e., "¿cómo nos dice el autor que el personaje principal está contento?, para averiguarlo por favor lean la página 78". Entonces, los estudiantes leen en silencio para buscar la respuesta y luego leen, en voz alta, la oración donde la encuentran. De esta manera, el maestro puede dar énfasis a las partes más importantes para apoyar la comprensión lectora (Crawford, 1992). Además, la pregunta proporciona a los estudiantes un objetivo para leer. La discusión subsiguiente les va a indicar que lo importante son las ideas y no solamente leer las palabras.

Después de leer

Después de que los niños leen, tenemos otra oportunidad para dar apoyo a su comprensión. A través de un análisis, vuelven a narrar (*retell*) el cuento o el relato. Este proceso les proporciona la oportunidad de conversar con sus compañeros sobre el significado del texto.

También es ésta la oportunidad para integrar la escritura: los alumnos pueden expresar su "narración del texto" en forma escrita. Como en el caso de los estudiantes que no tienen el castellano como lengua materna, no debemos corregir los errores que cometen en su escritura. Nuevamente, es un indicador de su falta de madurez. Con el fin de poner énfasis en la comprensión y no en la forma en que se expresa, el maestro debe responder por escrito el mensaje del estudiante. A veces, es necesario que le lea su respuesta al niño porque éste no puede hacerlo. Por otra parte, el maestro no puede leer los garabatos del alumno, quien tiene que leerlos al maestro. Se da así una situación en que los dos tienen que leerse para mantener la comunicación y la comprensión. Se debe permitir nuevamente la escritura no convencional, es decir "*invented spelling*", para que el niño piense en el contenido y no se preocupe por la forma. El maestro hace el papel de modelo y, poco a poco, el alumno aprenderá el deletreo de las palabras, el uso de la puntuación y otros aspectos de la escritura como resultado de comunicarse por escrito con el maestro y con los demás estudiantes (Ferreiro y Teberosky, 1979).

La actividad **más** necesaria después de leer es que los estudiantes lean **más**.

Condemarín (1984) nos ofrece un buen modelo para la lectura silenciosa sostenida. La lectura promueve más la comprensión que los ejercicios artificiales "de comprensión".

En conclusión

En general, hay dos clases de estrategias que podemos usar para promover la comprensión. En primer lugar, tenemos que proporcionar a los alumnos una gran cantidad de literatura auténtica para motivarlos y, a la vez, debemos darles tiempo para leerla. Los niños que no hablan castellano necesitan literatura en su lengua materna. Después de aprender a leer y a escribir en la lengua materna y luego de aprender a hablar el castellano, pueden hacer una transferencia de lo que saben y de las destrezas que han adquirido en la lengua materna y pasar así sin problemas al castellano.

En segundo lugar, es necesario proporcionar apoyo a los niños para que entiendan bien lo que leen. Los estudiantes de áreas urbano-marginales o rurales van a mejorar la comprensión si utilizamos sus conocimientos previos para que puedan comprender la información nueva y el vocabulario que van a encontrar. Entre las estrategias más eficaces están el método de enseñar la lectura en base a experiencias, la lectura compartida, la discusión de sus conocimientos anteriores relacionados con el texto, el uso de esquemas gráficos, la lectura dirigida y la discusión acerca de las ilustraciones del texto.

Durante la lectura, podemos asegurar la comprensión si usamos de antemano la lectura en voz alta realizada por el maestro. Además, podemos hacer preguntas para dirigir la lectura silenciosa. Y después de la lección dirigida, podemos usar la estrategia de volver a narrar en forma oral y escrita.

La idea más importante es que los estudiantes deben leer mucho. Es, fundamentalmente, por la práctica que se va a mejorar la comprensión.

Referencias bibliográficas

- Asher, J.J. (1982) "The Total Physical Response Approach." En Robert W. Blair (ed.) En **Innovative Approaches to Language Teaching**. Rowley, MA, Newbury, 35-66.
- Condemarín, M. (1984) **El programa de lectura silenciosa sostenida**. Santiago de Chile, Editorial Andrés Bello.
- Condemarín, M. (1990) "Los libros predecibles: características y aplicación." En **Lectura y Vida**, Año 11, **3**, 23-28.
- Cummins, J. (1986) "Empowering Minority Students: A Framework for Intervention." En **Harvard Educational Review**, **56**, 18-36.
- Cummins, J. (1981) "The Role of Primary Language Development in Promoting Educational Success for Language Minority Students." En California State Department of Education (ed.) **Schooling and Language Minority Students: A Theoretical Framework**. Los Angeles, Evaluation, Dissemination and Assessment Center, California State University, Los Angeles, 349.

- Dixon, C.N. y D. Nessel (1983) **Language Experience Approach to Reading and Writing: LEA for ESL**. Hayward, CA, The Alemany Press.
- Dowhower, S.L. (1987) "Effects of Repeated Reading on Second-grade Transitional Readers' Fluency and Comprehension." En **Reading Research Quarterly**, **22**, 389-406.
- Ferreiro, E. y A. Teberosky (1979) **Los sistemas de escritura en el desarrollo del niño**. México, Siglo XXI.
- Goodman, K. (1989) **Lenguaje Integral**. Mérida, Venezuela, Editorial Venezolana C.A
- Heald-Taylor, G. (1986) **Whole Language Strategies for ESL Students**. San Diego, Dormac.
- Heimlich, J.E. y S.D. Pittelman (1986) **Semantic Mapping: Classroom Applications**. Newark, DE, International Reading Association. Traducción al español: **Estudiar en el aula**. Buenos Aires, Aique Grupo Editor, 1991.
- Krashen, S.D. (1988) **Inquiries and Insights: Second Language Teaching Immersion and Bilingual Education, Literacy**. Hayward, CA, The Alemany Press.
- Krashen, S.D. y T.D. Terrell (1983) **The Natural Approach: Language Acquisition in the Classroom**. New York, Pergamon.
- María, K. (1989) "Developing Disadvantaged Children's Background Knowledge Interactively." En **The Reading Teacher**, **42**, 296-300.
- Moustafa, M. and J. Penrose (1985) "Comprehensible Input PLUS the Language Experience Approach: Reading Instruction for Limited English Speaking Students." En **The Reading Teacher**, **38**, 640-647.
- Nagy, W.E. (1988) **Teaching Vocabulary to Improve Reading Comprehension**. Newark, DE, International Reading Association.
- Nessel, D.D. y M.B. Jones (1981) **The language Experience Approach to Reading**. New York, Teachers College Columbia University.
- Peetoom, A. (1986) **Shared Reading: Safe Risks with Whole Books**. Richmond Hill, Ontario, Canada, Scholastic-TAB Publications Ltd.
- Recasens, M. (1986) **Cómo jugar con el lenguaje**. Barcelona, Ediciones CEAC.
- Samuels, SA. (1979) "The Method of Repeated Readings." En **The Reading Teacher**, **32**, 403-408.
- Smith, F. (1985) **Reading without Nonsense**. New York, Teachers College Press.
- Smith, F. (1988) **Understanding Reading**. Hillsdale, NJ, Erlbaum.
- Smith, F. (1986) Keynote Address. California Reading Association, Fresno, California.
- Stanovich, K.E. (1986) "Matthew Effects in Reading: Some Consequences of Individual Differences in the Acquisition of Literacy." En **Reading Research quarterly**, **21**, 360-406.