

LAS DIFICULTADES DE COMPRENSIÓN LECTORA

1. INTRODUCCIÓN

Leer no se reduce tan sólo a decodificar las palabras sino que también, y sobre todo, significa comprender el mensaje escrito de un texto. La mayor parte de las investigaciones sobre las dificultades lectoras de los niños se han centrado en las dificultades de decodificación; en comparación, las dificultades de comprensión han sido menos estudiadas.

Las causas del fracaso en la lectura comprensiva, no puede atribuirse únicamente a problemas en la decodificación, una idea que era aceptada tácitamente por la mayoría de los profesionales e investigadores que estudiaban las dificultades de aprendizaje de la lectura hasta hace algunos años.

El fracaso en la lectura comprensiva puede estar causado por otra serie de factores, todos ellos muy interrelacionados, como pueden ser, entre otros, 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-emocional. Sin embargo, la tendencia mayoritaria en la actualidad consiste en atribuir los fracasos principalmente a un déficit de las estrategias metacognitivas de control y guiado de la propia comprensión.

2. FACTORES QUE INFLUYEN EN LAS DIFICULTADES DE COMPRENSIÓN LECTORA

Los estudiosos de la comprensión lectora señalan que la comprensión de un texto es el producto de un proceso regulado por el lector, en el que se produce una interacción entre la información almacenada en su memoria y la que le proporciona el texto.

Para leer adecuadamente se necesita el concurso de los mecanismos específicos y de los no específicos, que forman un conglomerado de factores muchos de los cuales se comparten con el lenguaje oral. Los fracasos en la comprensión lectora pueden producirse por un inadecuado funcionamiento de algunos de ellos pero, lo más frecuente es que sean causados por un conjunto de ellos, ya que están estrechamente relacionados. Algunas de las causas son:

- A) Deficiencias en la decodificación.
- B) Confusión respecto a las demandas de la tarea.
- C) Pobreza de vocabulario.
- D) Escasos conocimientos previos.
- E) Problemas de memoria.
- F) Desconocimiento y/o falta de dominio de las estrategias de comprensión.
- G) Escaso control de la comprensión (estrategias metacognitivas).
- H) Baja autoestima.
- I) Escaso interés en la tarea.

Las siete primeras tienen una relación más directa con el fracaso en la comprensión lectora y por tanto son las que voy a desarrollar con más detalle.

2.1. Deficiencias en la decodificación.

Los lectores que no dominan la decodificación se dedican tan intensamente a la identificación de las letras y de las palabras que todos sus recursos atencionales se concentran en esta tarea, produciéndose una sobrecarga en la memoria operativa.

Como los recursos cognitivos son limitados la consecuencia es que los malos decodificadores olvidan el significado de las palabras que aparecieron al principio, pierden el hilo conductor y no pueden captar el significado global de las oraciones del texto.

Autoras como Hintchley y Levy (1988) ponen de relieve con sus investigaciones que la decodificación automática y fluida de las palabras es una condición necesaria pero no suficiente para la comprensión. La rapidez y precisión en la lectura de palabras no implica que la comprensión esté asegurada ya que influyen otros factores como vamos a ir viendo.

2.2. Confusión con respecto a las demandas de la tarea.

Una explicación de por qué los niños muy pequeños creen que si decodifican con éxito también comprenderán con éxito, es que de los tres niveles de procesamiento que los lectores pueden usar para comprender un texto (léxico, sintáctico y semántico), se apoyan predominantemente en el nivel léxico. Para que se produzca la comprensión, los lectores, en primer lugar, deben reconocer las palabras escritas y acceder al diccionario interno (léxico mental), atribuyendo un significado a cada una de ellas. En segundo lugar, interviene un analizador sintáctico que extrae las relaciones gramaticales entre las palabras y las oraciones que contiene el texto, detectando las anomalías. Finalmente, en el nivel semántico, el lector debe inferir las relaciones semánticas entre los componentes de cada oración y de unas oraciones con otras, la validez de la información y su constancia.

Como señala Sánchez (1993), la imagen global del proceso de comprensión es la de un conjunto de subprocesos que dependen e interactúan entre sí. De forma resumida podemos decir que la comprensión requiere:

1. El reconocimiento de las palabras como requisito sine qua non.

2. Desentrañar las ideas contenidas en las frases y párrafos del texto y conectar estas ideas entre sí (progresión temática).
3. Diferenciar el valor de las ideas en el texto, detectando lo esencial, las ideas principales o macroestructura del texto.
4. Analizar la trama de relaciones entre las ideas o la estructura interna de un texto. Equivale a analizar la organización formal o superestructura de los textos.

La mejora de la comprensión lectora, en particular con los niños que experimentan dificultades, pasa por hacer al niño consciente de las demandas de la tarea. Esto significa que debe conocer los diferentes niveles estructurales de los textos, sentir la necesidad de integrar los niveles léxico, sintáctico y semántico y ajustar sus estrategias en función de las metas de la lectura y las características del texto.

2.3. Pobreza de vocabulario.

La posesión de un vocabulario amplio, rico, bien interconectado, es una de las características de los lectores hábiles. Por el contrario, los malos lectores identifican un menor número de palabras y tienen dificultades en las palabras abstractas, largas o poco frecuentes.

Ahora bien, se ha demostrado que aunque el vocabulario que posee el lector es un factor influyente, ya que si no posee un conocimiento del significado de las palabras de un texto difícilmente llegará a comprenderlo, tampoco este conocimiento léxico es una condición suficiente para asegurar la comprensión lectora ya que lectores con un mismo nivel de vocabulario alcanzan niveles de comprensión muy diferentes.

Si los procesos sintácticos y semánticos no funcionan de un modo correcto sucede algo semejante a la situación de un estudiante que tiene que traducir un texto en inglés con el único recurso del diccionario y que no conoce la gramática de esta lengua ni tiene referentes culturales; en esas condiciones es difícil que llegue a extraer el sentido completo.

2.4. Escasez de conocimientos previos.

La psicología cognitiva concibe que las personas tienen almacenado y organizado el conocimiento que adquieren a través de sus múltiples experiencias en forma de red asociativa o esquema de conocimientos.

Al leer un texto, se van encontrando palabras o grupo de palabras cuyos conceptos correspondientes se activan en la memoria siempre y cuando previamente estén almacenados en ella. Esta activación se extiende automáticamente desde ese concepto a los que están relacionados o asociados en la red de conocimiento y permite hacer inferencias.

Sánchez (1993) señala que la tarea del lector consiste en identificar las palabras, penetrar el significado del texto y trascenderlo desde su conocimiento previo. Ahora bien, si el lector tiene pocos conceptos y escasa

información sobre el tema de que trata, su comprensión puede hacerse muy difícil. De ahí la importancia del conocimiento previo del lector en la comprensión lectora, como, por otra parte, en cualquier tipo de actividad cognitiva.

En definitiva, el conocimiento previo y su activación son condiciones para una adecuada comprensión aunque, como ocurría con los aspectos anteriores, no son suficientes para asegurarla. Desde un punto de vista educativo, una implicación clara es que resulta necesario proporcionar a los niños textos adecuados a su nivel de conocimientos. Por otra parte hay que subrayar la necesidad de preparar conceptual o experiencialmente a los alumnos antes de leer un texto sobre todo cuando no sea muy familiar, activando sus conocimientos mediante una serie de procedimientos como, por ejemplo, analizar los conceptos más relevantes, utilizar organizadores previos o provocar un diálogo sobre el tema y que hagan predicciones sobre su contenido.

2.5. Problemas de memoria.

En la búsqueda de explicaciones al fracaso de comprensión en niños que decodifican adecuadamente, algunos autores han señalado la memoria a corto plazo como responsable de este fracaso. Esta memoria permite mantener la información ya procesada durante un corto período de tiempo mientras se lleva a cabo el procesamiento de la nueva información que va llegando al sistema, al mismo tiempo que se recupera información de la memoria a largo plazo. Cuando leemos, es necesario retener el sentido de las palabras y mantener el hilo temático para poder comprender las ideas; en caso contrario, el proceso de comprensión se interrumpe.

La forma de liberar recursos de memoria y de atención, para el logro de una rápida y adecuada comprensión, estriba en la automatización tanto del reconocimiento de las palabras como de muchas de las propias estrategias de comprensión.

2.6. Falta de dominio de las estrategias de comprensión.

Diversas investigaciones ponen de manifiesto que los alumnos que fallan en la comprensión se caracterizan por tener una actitud pasiva cuando leen, lo que les lleva a una actitud rutinaria, carente de esfuerzo hacia la búsqueda y construcción del significado y, por lo tanto, a una falta de ajuste de las estrategias lectoras a la demanda de la tarea. Es decir, un déficit estratégico, sería una de las principales causas de los problemas de comprensión (Sánchez, 1993).

Desde un punto de vista educativo, en lugar de plantearse una clasificación que llevaría a una discusión sobre qué estrategias son más importantes que otras, e inevitablemente a una falta de consenso, tiene mayor interés plantearse, qué estrategias puede utilizar el lector en función del momento de su aplicación: antes, durante y después de la lectura. Este enfoque tiene la ventaja de orientar los procesos de enseñanza y de aprendizaje y situar las estrategias en

un orden temporal muy útil; además introduce cierta racionalidad ante la cantidad de estrategias que aparecen de forma fragmentada.

2.7. Escaso control y dirección del proceso lector.

El término metacognición alude al conocimiento y control de la propia actividad cognitiva por parte del sujeto que la realiza. Por lo tanto, implica dos aspectos: por un lado la conciencia de los procesos, habilidades y estrategias requeridas para llevar a cabo una actividad y, por otro, la capacidad para guiar, revisar, evaluar y controlar esa actividad, de manera que el sujeto puede realizar correcciones cuando detecta que sigue un proceso equivocado. Es lo que ocurre, por ejemplo, cuando se vuelve hacia atrás y se relee un párrafo, se descubren inconsistencias, se disminuye la velocidad ante un pasaje difícil o se adopta una actitud de espera antes de buscar por medios externos el significado de una palabra desconocida. Todas ellas serían manifestaciones de la regulación de la actividad lectora por parte del sujeto. Estos dos aspectos, conocimiento sobre la actividad cognitiva y su control, están íntimamente relacionados pero, tienen diferentes características ya que el primero se desarrolla más tardíamente mientras que las actividades de regulación empiezan desde muy temprano.

Un programa que integra la mejora de las estrategias cognitivas y metacognitivas es el de Brown y Day (1983), que entrenaron dos grupos de alumnos con habilidades bajas e intermedias, tanto en lectura como en escritura, en el uso de las tres reglas básicas que permiten extraer o resumir el significado global de un texto.

Estas reglas esquemáticamente son:

- Omisión de los aspectos triviales y redundantes o, en otras palabras, supresión de la información secundaria.
- Selección de los conceptos nucleares, es decir, identificación de la información más relevante.
- Generalización para incluir la información de varias frases en una frase resumen o, lo que es lo mismo, inclusión de información detallada en una única categoría supraordenada.

2.8. Interdependencia de los factores que influyen en la comprensión.

Los diversos factores que se han analizado como causas posibles del fracaso en la comprensión, a los que se añaden los del ámbito afectivo-motivacional, han sido presentados por separado aunque raramente operan de modo independiente; de hecho existen enormes zonas de confluencia entre ellos. Así, por ejemplo, el vocabulario es una forma de conocimiento previo que interviene en la comprensión del lenguaje oral y escrito o las estrategias metacognitivas se pueden considerar como la otra cara de la moneda de lo que se denomina conocimiento de las demandas de la tarea. Del mismo modo, si un niño tiene una decodificación ardua, poco fluida, de manera inevitable irá conformando una actitud poco favorable hacia la lectura, mostrando poco interés e incluso

evitando leer; además, probablemente tendrá una baja autoestima y, por supuesto, no logrará un grado de comprensión adecuado.

Estos hechos indican que la separación de los diversos factores responde a la necesaria fragmentación de los elementos que integran la comprensión para su estudio aunque todos ellos están presentes y aportan su colaboración en la ejecución competente de esta habilidad. Igualmente, ponen de relieve la complejidad del fenómeno lector.

3. EVALUACIÓN DE LA COMPRENSIÓN LECTORA

La evaluación de la comprensión lectora es una cuestión difícil dada la complejidad de factores que intervienen y las múltiples interrelaciones entre ellos. Es un tema discutido y la investigación se dirige a la búsqueda de procedimientos de evaluación de la capacidad de comprensión en sí misma, que excluyan la posible influencia del nivel de información previa que se tenga sobre el contenido del texto, aunque todavía no existen pruebas claras en ese sentido.

La mayoría de las pruebas y tests que existen en el mercado para evaluar la comprensión utilizan como criterio las respuestas a preguntas acerca del contenido del texto, diferenciando en algunas de ellas entre preguntas de tipo literal sobre información explícita en el texto, preguntas de tipo inferencial sobre información implícita y preguntas valorativas o de enjuiciamiento del texto. Otras utilizan diversas variantes de la técnica Cloze que consiste en rellenar lagunas existentes en el texto.

Por otra parte si se tiene, si se tiene interés en evaluar alguna estrategia lectora concreta se pueden elaborar pruebas que se dirijan a determinar el grado de dominio que el lector tiene, como puede ser la capacidad de resumir, de detectar errores e inconsistencias, de reestablecer el orden de las frases, etc.

4. LA ENSEÑANZA DE LA COMPRENSIÓN LECTORA

¿Cuáles serían los aspectos a tener en cuenta en una adecuada enseñanza de la comprensión lectora y, por lo tanto, en el tratamiento educativo de las dificultades de comprensión? De acuerdo con la investigación actual, ésta debería comprender (Garner, 1991):

1. Evaluación de los conocimientos previos de los alumnos.
2. Tener en cuenta todos los factores implicados en la ejecución de la tarea.
3. Enseñar de manera directa, explícita, las estrategias.
4. Proporcionar práctica continuada en una variedad de contextos.

De manera semejante, Cooper (1990) sugiere un modelo de instrucción de la comprensión compuesto por una serie de pasos que se dirigen a modelar, practicar y aplicar las subhabilidades de comprensión. En concreto, para este autor, estos pasos son los siguientes:

1. Evaluar lo que los niños conocen y no conocen.

2. Conocer las estrategias de comprensión de textos y proporcionar una enseñanza directa, apropiada y explícita.
3. Multiplicar las oportunidades de practicar esas estrategias.
4. Aplicar las estrategias en diferentes dominios.

Como puede apreciarse, ambos autores convergen en señalar esencialmente los mismos aspectos que son los que van a servirnos de guía para exponer los modos de mejorar y fomentar la comprensión lectora.

4.1. Evaluar y activar los conocimientos previos.

En realidad constituye una fase de preparación del alumno para la lectura de un texto. Los niños con escasos o deficientes conceptos y relaciones entre ellos, tienen una mayor probabilidad de fracaso en el aprendizaje que los que poseen un cuerpo de conocimientos bien desarrollado.

¿Cómo pueden evaluar los profesionales de la educación el conocimiento que tiene un niño sobre un texto, previamente a su lectura? Se han desarrollado diferentes instrumentos para valorarlo como, por ejemplo, provocar asociaciones libres con las palabras clave del texto que se va a leer. Después, se clasifican las respuestas de acuerdo con una escala en tres niveles que indica la cantidad de conocimientos que tiene el alumno sobre esos conceptos (“mucho”, “algo”, “poco”).

También se pueden utilizar las típicas pruebas de papel y lápiz, donde se plantean una serie de preguntas pero la mejor manera de saber lo que un niño conoce es enunciar el tema y provocar un diálogo, haciendo preguntas y, sobre todo, estimulándolo para que se autocuestione anticipando y prediciendo el contenido de lo que va a leer, lo cual es a la vez una forma de activar los conocimientos previos.

En definitiva, se trata de estimular, las propias predicciones sobre el texto y de preparar y predisponer al alumno a un máximo de implicación durante la lectura, es decir, hacia una construcción activa del significado.

4.2. Enseñar las estrategias de comprensión de manera explícita.

Una vez conocido el punto de partida del niño y activados los conocimientos previos, se debe plantear una enseñanza directa de las estrategias cognitivas y metacognitivas más adecuadas para el texto en concreto que se va a leer. En realidad, en la lectura eficaz concurren casi todas ellas pero se debe centrar la atención en una o dos hasta que se hayan tratado de manera explícita todas y cada una (por ejemplo, “hoy vamos a aprender a buscar la idea principal” u “hoy vamos a aprender a utilizar las claves contextuales”).

Un primer paso, por lo tanto es establecer el tipo de estrategia más apropiada a la lectura, explicitando los aspectos condicionales de su uso.

Para su enseñanza, Cooper (1990) aboga por un modelado de la estrategia por parte del profesor, seguido de una práctica guiada.

4.3. Multiplicar las oportunidades de practicar las estrategias.

La práctica es un importante componente en la enseñanza de la comprensión, del mismo modo que ocurre con la enseñanza de la decodificación.

La comprensión lectora competente depende en parte de la decodificación automática, precisa y rápida de las palabras. Por otro lado depende de la actividad estratégica; si parte de ésta se realiza también de manera automática, se producirá una mejora de la comprensión ya que el lector podrá efectuar una variedad de estrategias simultáneamente sin sobrecargar su capacidad de procesamiento. La automatización se consigue con una práctica continuada y extensiva. A este respecto, Cooper (1990) señala la importancia de practicar la lectura en el aula, leyendo silenciosamente, bajo la supervisión del profesor.

La mera práctica no es suficiente y debe continuarse la instrucción directa durante esta fase, que incluye el modelado y las explicaciones sobre las operaciones que lleva consigo la comprensión.

Los alumnos deben conocer el propósito de la tarea y el profesor debe asumir su papel de guía que irá disminuyendo progresivamente a medida que el alumno se haga más competente.

Ello implica un cuidadoso diseño de la enseñanza que, teniendo en cuenta la situación del niño, le ayude a dominar nuevas estrategias y conocimientos. Central en la noción de instrucción andamiada es el concepto de zona de desarrollo próximo (ZDP) de Vigotsky (1979), en la que debe situarse toda acción educativa.

Otro aspecto importante a tener en cuenta en la fase de práctica es la naturaleza de la retroalimentación que el profesor proporciona al alumno respecto a su ejecución, es decir, la información sobre la adecuación de su actividad una vez terminada o en el curso de su realización. El proporcionar una retroalimentación inmediata y adecuada es otra de las características de la enseñanza eficaz y se aplica, igualmente, en la enseñanza de las estrategias de comprensión.

4.4. Aplicar las estrategias en diferentes dominios.

Una de las aportaciones de la investigación general en al campo de las estrategias, es que no es suficiente enseñarlas y aplicarlas en un dominio o materia sino que es necesario practicarlas en una variedad de contextos para poder generalizarlas a nuevos escenarios y situaciones. La generalización de las estrategias también debe enseñarse de manera directa, mostrando a los alumnos como aplicarlas flexiblemente en función de las características de la situación. Se debe controlar que los niños las utilizan tanto en la escuela como en su trabajo autónomo fuera del aula, ya que la meta a conseguir es que el alumno se convierta en un aprendiz autorregulado.

5. CONCLUSIÓN

Hemos observado como los niños pueden fracasar en la comprensión lectora por un variado grupo de razones, muchas de ellas compartidas con problemas en la comprensión del lenguaje oral. Algunos niños no llegarán a ser lectores

autorregulados, capaces de controlar su propia comprensión y de actuar estratégicamente a no ser que los profesores les ayuden a conseguirlo. Estos niños son los que más necesitan que sus clases se alejen de la enseñanza tradicional de la comprensión y que los profesionales que se ocupan de ellos tengan en cuenta las sugerentes aportaciones de la investigación cognitiva en este campo.

6. BIBLIOGRAFÍA

- Cooper, J. D. (1990). Cómo mejorar la comprensión lectora. Madrid: Aprendizaje-Visor.
- Huerto, E. y Matamala, A. (1990). Programa de estimulación de la comprensión lectora. Madrid: Aprendizaje-Visor.
- Sánchez, E. (1993). Los textos expositivos. Estrategias para mejorar su comprensión. Madrid: Santillana.
- Vigotsky, L. S. (1979). El desarrollo de los procesos psicológicos superiores. Barcelona: Crítica.