

El estudio de la comprensión lectora en Latinoamérica: necesidad de un enfoque en la comprensión

Macarena Silva Trujillo
Universidad de Chile
Centro de Investigación Avanzada en Educación

Resumen

El siguiente artículo tiene el objetivo de plantear la importancia de desarrollar la comprensión lectora en Latinoamérica. Más específicamente, resalta la necesidad de trabajar las habilidades de comprensión a la par de la decodificación. Como posible estrategia se propone comenzar con la enseñanza temprana de una serie de elementos que están en la base de la comprensión, como el vocabulario, la gramática y las habilidades complejas de lenguaje oral, poniendo énfasis en la competencia narrativa.

Palabras clave

Comprensión lectora, lenguaje oral, narrativa, lectura en Latinoamérica.

Study of reading comprehension in Latin America: The need for a comprehension-oriented perspective

Abstract

The main objective of this article is to outline the importance of developing reading comprehension skills in Latin America – specifically highlighting the need to work on comprehension skills along decoding skills. A plausible strategy is proposed: to start with an early age teaching of a series of elements at the core of comprehension (vocabulary, grammar, and complex spoken language skills), with an emphasis on narrative abilities.

Keywords

Reading comprehension, spoken language, narrative, reading skills in Latin America.

Recibido: 30/12/2013
Aceptado: 23/01/2014

Introducción

Para aprender a leer en un sistema alfabético los niños deben conocer las letras del alfabeto (su nombre y sonido) y, también, tener conocimiento de que en un sistema de este tipo las letras son símbolos que codifican información fonológica estableciendo una relación sistemática entre las letras escritas y la manera de pronunciarlas y vocalizarlas (Nation, 2008).

Así, la habilidad de decodificar consiste en descifrar la pronunciación de las letras escritas (Nation, 2008). Un lector competente es aquel que logra realizar este proceso con todas las palabras que se le presentan y de modo cada vez más automático e inconsciente (Alegría, 2006). Nation plantea que es necesaria una investigación que aborde no solo cómo los niños adquieren la capacidad de decodificar palabras, sino cómo evolucionan en este aprendizaje, pasando de ser novatos a lectores hábiles. La autora plantea que el conocimiento semántico juega un papel importante en el reconocimiento de las palabras y en su desarrollo. En cuanto a la comprensión, es el proceso que permite adquirir información, experimentar y estar consciente de otros mundos reales o ficticios, lo cual permite la comunicación y también el éxito académico (Cain, 2010).

La visión simple de la lectura es una propuesta teórica planteada por Hoover y Gough (1990) que recoge estos dos elementos principales –decodificación y comprensión– como centrales y necesarios para la comprensión lectora. Más específicamente, proponen que la comprensión lectora es el producto de la decodificación y la comprensión orales. Si una de las habilidades falla, la comprensión lectora se verá comprometida, ya que no podemos comprender un texto si no somos capaces de decodificar; tampoco lo podemos entender si la comprensión oral no permite que se extraiga el significado. Diversos estudios han mostrado que el desarrollo de la decodificación y de la comprensión orales siguen carriles distintos, pues están apuntaladas por habilidades diferentes (Oakhill, Cain, y Bryant, 2003).

Hoy, no hay duda de que la finalidad de leer es comprender (Cain, 2010). La relevancia de adquirir las habilidades de lectoescritura durante los primeros años de la escolaridad se enfoca precisamente en este objetivo: que los alumnos sean capaces de interactuar con un mundo letrado y desempeñarse como adultos funcionales en el mundo que los rodea. La concepción de lectura y literacidad propuesta por el PISA (OECD, 2010) incluye un rango de situaciones en las cuales las personas leen las diferentes formas en que los textos escritos son presentados y la variedad de maneras en que los lectores se aproximan y usan los textos: desde maneras funcionales restringidas, como por ejemplo encontrar un trozo particular que contenga información práctica, hasta una lectura más profunda y extendida, como comprender

otros modos de hacer, pensar y ser. La investigación ha mostrado que esta clase de habilidades de literacidad son predictores más confiables del bienestar social y económico que el número de años de escolaridad o la educación postformal.

A pesar de este acuerdo unánime en la relevancia que tiene leer comprensivamente, los resultados de las pruebas internacionales de lenguaje no han mostrado resultados satisfactorios para los países latinoamericanos. Los resultados de la prueba PISA 2012 muestran que el rendimiento en lectura de los países latinoamericanos se ha mantenido relativamente constante en relación con los resultados obtenidos en 2009 (subió de 408 a 413). El 46% de los estudiantes de Latinoamérica no se encontrarían preparados para enfrentar los desafíos actuales en cuanto a su desempeño lector. Del porcentaje restante, 31% se encuentra en nivel el 2,¹ 17% en el nivel 3, 5% en el nivel 4, y sólo 1% en los niveles 5 y 6. El promedio de la OCDE está 18% bajo el nivel 2.

El presente artículo aborda, sin ánimo de ser exhaustivo, ciertos desafíos y futuras directrices en torno a la comprensión lectora que deberían iluminar la manera de diagnosticar el tema en los países latinoamericanos.

Carencia de investigación en comprensión lectora: enfoque en la decodificación

Pese a la relevancia de la comprensión lectora como una habilidad para desenvolverse en el ámbito educativo y social de manera exitosa existen pocas investigaciones destinadas a estudiar la adquisición y el desarrollo de las habilidades de comprender el lenguaje oral y escrito (Paris y Paris, 2003). La mayoría de las investigaciones se ha centrado en la adquisición del código escrito o decodificación, vale decir, cómo los niños comprenden la concordancia entre grafemas (forma escrita de las letras) y fonemas (sonido que representan los grafemas), y de esta manera producir la palabra al enfrentarse a un conjunto de grafemas. En la mayoría de los países latinoamericanos la enseñanza del código escrito y de la lectura propiamente dicha comienza de modo más sistemático en la educación primaria o básica.

El enfoque en la decodificación puede explicarse por algunas razones. En primer lugar, se ha pensado que la adquisición de la lectura de palabras requiere de una instrucción más explícita, y que luego la comprensión surgirá o emergerá como producto del aprendizaje del código. La enseñanza de la comprensión

1 En él se alcanzan las competencias mínimas requeridas para participar en la sociedad moderna. Debajo del nivel 2 los estudiantes no han desarrollado dichas competencias, es decir, su nivel de lectura no permite o dificulta que sean sujetos participantes funcionales de la sociedad moderna.

como tal suele comenzar más adelante como parte de la instrucción formal en la que se enseñan estrategias para comprender textos escritos, como resumir, realizar preguntas, etcétera. Esta creencia está basada en la idea de que si un niño no puede decodificar adecuadamente no puede luego comprender el texto, en otras palabras, que decodificar permite comprender (Paris y Paris, 2003). Una serie de aproximaciones teóricas sostienen esta idea al plantear de manera implícita que existe una secuencia: primero, decodificar; después, comprender. Por ejemplo, desde la teoría del procesamiento de la información, los requerimientos cognitivos necesarios para comprender un texto sólo pueden llevarse a cabo una vez que el procesamiento de las letras se ha vuelto automático (LeBerge y Samuels, 1974; citado en Paris y Paris, 2003), es decir, el manejo del código liberaría recursos cognitivos que luego pueden ser dedicados a comprender.

En segundo lugar, las dificultades en la lectura de palabras o decodificación son más salientes en los primeros años de enseñanza, es decir, si un niño presenta dificultades para decodificar es relativamente fácil para el profesor captar esta dificultad (por simple observación puede notarse la diferencia entre lectura fluida y no fluida); mientras que los problemas de comprensión se hacen más notorios en los años posteriores, cuando se ha asumido que los niños pueden decodificar y la evaluación comienza a centrarse en la comprensión de textos escritos más que en la habilidad de decodificar correctamente las palabras.

No se pretende en este artículo minimizar la importancia de la decodificación. Los niños necesitan manejar el código para comprender los textos, sin embargo, se resalta que la comprensión no deriva de manera automática de este proceso y, además, que la decodificación adecuada no asegura la comprensión lectora. Existe una serie de habilidades en distintos niveles (que serán mencionadas más adelante) que contribuyen importantemente a este aprendizaje (Cain, 2010).

Relación entre lenguaje oral y comprensión lectora

Diversos estudios han mostrado la relación entre lenguaje oral, literacidad y comprensión lectora (Catts y cols., 1999; Snow, 1991). Hoy existe evidencia de que distintas habilidades del lenguaje oral se relacionan con la comprensión lectora en distintos niveles.

Vocabulario

En un nivel fundamental –el de la palabra–, el vocabulario desempeña un papel esencial. Para comprender un texto es necesario comprender el significado de las palabras. La investigación

previa ha mostrado que no sólo la cantidad de palabras, sino también la profundidad de las relaciones semánticas que se han construido en relación al significado (Ouellette, 2006) son importantes para la comprensión. Por ejemplo, conocer el significado de la palabra obstinado permitirá entender la oración: “Su madre creía que Pedro se volvía cada día más obstinado”. A su vez, si el niño ha adquirido el significado de la palabra obstinado de manera rica, podría a su vez entender la siguiente oración: “La obstinación de Pedro iba creciendo día a día”, relacionando el sustantivo ‘obstinación’ con el adjetivo ‘obstinado’ que ya conoce.

Gramática

En el nivel de la oración, el conocimiento sintáctico también es importante, ya que la organización gramatical de las oraciones orienta al sujeto sobre el significado (Cain, 2010). Por ejemplo, en la siguiente oración: “El rinoceronte es empujado por el niño”, es necesario el conocimiento de cómo funcionan las oraciones pasivas para saber quién está empujando a quién. Este saber impactará la comprensión que un niño puede tener de un texto.

Habilidades complejas de lenguaje oral

Más allá de las palabras y oraciones es necesario integrar la información en un todo coherente, en el cual la información se organice y tenga sentido. Dentro de este tipo de habilidades se encuentran:

- ▶ *Inferencias.* Para poder comprender un texto necesitamos generar inferencias adecuadas, es decir, ir más allá de lo explícitamente descrito en el texto. Para realizar inferencias el conocimiento del mundo es muy relevante. En las siguientes oraciones: “Él le sirvió café. Ella le echó azúcar y le pidió una cuchara”, el por qué le pidió una cuchara no se explicita en el texto, pero el conocimiento del mundo nos permite saber que probablemente haya sido para revolver el café y que el azúcar se disolviera. Este tipo de conocimiento es más rudimentario en niños pequeños y puede ser una de las razones por las que les resulta más difícil generar inferencias necesarias para extraer el significado del texto. Sin embargo, el conocimiento del mundo no basta para realizar inferencias. Barnes (1996) demostró que una vez controlado el conocimiento previo existían diferencias en la habilidad de generar inferencias, lo cual sugiere que existen otros factores que determinan la capacidad de inferir.

- ▶ *Monitoreo de la comprensión.* La comprensión cabal de un texto también está determinada por la habilidad del lector de evaluar y reflexionar sobre su propia comprensión. Los niños pequeños suelen sobreestimar el nivel de su comprensión, por ejemplo, si uno les pregunta si entendieron lo que leyeron, suelen decir que sí (aunque no hayan comprendido el texto necesariamente) (Markman, 1997). A medida que crecen aumenta su capacidad metacognitiva de efectivamente reflexionar sobre su propia comprensión. Esta habilidad permite llevar a cabo estrategias. Por ejemplo, si el lector se da cuenta de que no entendió algo, puede releer, pero si no monitorea su comprensión, no releerá.
- ▶ *Habilidades discursivas.* El conocimiento sobre cómo se relacionan y organizan las ideas en un texto es importante para construir una representación del significado de lo leído. La sección siguiente describirá con más detalle el rol de las habilidades discursivas, especialmente, la narrativa, en la comprensión lectora.

La narrativa: una ventana para la comprensión lectora

La narrativa es una de las formas principales del discurso complejo. La narrativa organiza y estructura los eventos (Karmiloff, y Karmiloff-Smith, 2001). El discurso narrativo permite a los niños enriquecer su comprensión de los eventos humanos mediante el uso del lenguaje. Desde muy pequeños, y en distintos entornos culturales, los niños están expuestos a actividades o situaciones que involucran el discurso narrativo (Skarakis-Doyle, 2009), como por ejemplo, recordar eventos, conversaciones con la familia o en el colegio, lecturas de libros, algunos programas televisivos, etcétera. El uso del discurso narrativo permite que los niños enriquezcan su entendimiento del mundo y de las experiencias humanas utilizando el lenguaje (Bruner, 1990). La calidad de las historias o narrativas que los niños construyen va variando a medida que ellos crecen: de historias que incluyen pocos elementos que no están cabalmente organizados o estructurados pasan a ser historias completas, con una estructura coherente y cohesiva. Una narrativa coherente conlleva la inclusión de los elementos típicos de una buena historia –personajes, escenario, problema, resolución, etcétera– (Shapiro y Hudson, 1991), así como el establecimiento de relaciones entre los eventos, por ejemplo, de causalidad, temporales (Stein, 1988). Por su parte, una narrativa cohesiva implica el uso adecuado de conectores entre las frases y de pronombres. Esto puede ayudar al oyente a entender una historia de manera más cabal. Por ejemplo, en la siguiente oración: “Él llegó al aeropuerto, pero era demasiado tarde”, la palabra “pero” establece una relación entre los dos elementos de la frase

que ayuda a construir el significado de la situación. Al mismo tiempo, la palabra “Él” está indicando algunas características del personaje que experimenta la situación.

Las habilidades narrativas son importantes, porque han sido relacionadas con el rendimiento académico (O’Neill y cols., 2004) y, de manera más específica, con la comprensión lectora (Cain, 2003, Oakhill y cols., 2003). Los niños que tienen mejores habilidades narrativas al comienzo de la educación preescolar pueden tener ventajas educativas sobre otros niños con habilidades narrativas menos desarrolladas (Griffin y cols., 2004).

Resulta interesante destacar que las habilidades narrativas se desarrollan antes de que los niños comiencen la instrucción formal de la lectura (Paris y Paris, 2003), lo cual las convierte en un factor central a ser promovido para mejorar la comprensión lectora posterior.

Conclusión

Dado que la comprensión lectora no emerge automáticamente como producto de la decodificación, es importante desarrollar estrategias de comprensión a la par de la decodificación. Más aun, desde el preescolar, cuando se trabajan los precursores de la decodificación (por ejemplo, la conciencia fonológica) ya puede promoverse también el desarrollo de la comprensión por medio del lenguaje oral.

El presente artículo muestra una serie de habilidades de lenguaje oral que se vinculan con la comprensión lectora. La evidencia sugiere fuertemente que el lenguaje oral sea trabajado desde edades tempranas para facilitar la comprensión.

Un mecanismo para promover la comprensión oral es la narrativa. La ventaja de trabajar con los niños el desarrollo de la narrativa es que por medio de ella pueden fortalecerse varias de las habilidades antes mencionadas. Por ejemplo, la enseñanza de vocabulario durante la lectura de cuentos es una estrategia que da excelentes resultados (Whitehurst y Lonigan, 1998). Además, en los cuentos nos encontramos con palabras más sofisticadas que las utilizadas en el lenguaje cotidiano. A su vez, pueden encontrarse con construcciones gramaticales más complejas y dar, así, oportunidades para oírlas e ir las aprendiendo.

En cuanto a la generación de inferencias y el monitoreo de la comprensión, la narrativa abre también una ventana para practicar estas habilidades. El/la educador(a) puede plantear preguntas que motiven a los niños a pensar en las relaciones entre los eventos. Estudios previos han mostrado la importancia de las preguntas en la comprensión, ya que ponen el enfoque en un tema, centrando la atención del niño en ese aspecto, y promueven la reflexión sobre lo que se ha preguntado (Silva, Strasser, Cain, 2014).

También pueden realizarse preguntas orientadas al monitoreo de la comprensión, que orienten la reflexión del estudiante hacia lo realmente aprendido y le brinden estrategias que pueda utilizar cuando el texto no haya sido completamente entendido.

A manera de síntesis, es importante recalcar el rol de la comprensión, comenzar a trabajar las habilidades que están en su base desde edades tempranas para, así, dar a los niños más oportunidades de aprender. La falta de comprensión cierra puertas, y es justamente eso lo que debemos combatir. Los resultados de la prueba PISA no sólo son números, sino cifras que dan cuenta de que debemos hacer algo con el estado actual de la educación en nuestros países que permita a todos y cada uno de nuestros niños participar libremente en la sociedad.

Referencias

- Alegría, J. (2006). Por un enfoque psicolingüístico del aprendizaje de la lectura y sus dificultades –20 años después–. *Infancia y Aprendizaje*, 29(1), 93-111.
- Barnes, M., Dennis, M., y Haefele-Kalvaitis, J. (1996). The effects of knowledge availability and knowledge accessibility on coherence and elaborative inferencing in children from six to fifteen years of age. *Journal of Experimental Child Psychology*, 61(3), 216-241.
- Bruner, J. S. (1990). Culture and human development: A new look. *Human Development*, 33, 344-355.
- Cain, K. (2003). Text comprehension and its relation to coherence and cohesion in children's fictional narratives. *British Journal of Developmental Psychology*, 21(3), 335-351.
- Cain, K. (2010). *Reading development and difficulties*. Oxford, GB: Wiley/Blackwell.
- Catts, H., Fey, M., Zhang, X., y Tomblin, B. (1999). Language basis of reading and reading disabilities: Evidence from a longitudinal investigation. *Scientific Studies of Reading*, 3(4), 331-361.
- Griffin, T., Hemphill, L., Camp, L., y Wolf, D. P. (2004). Oral discourse in the preschool years and later literacy skills. *First Language*, 24(2), 123-147.
- Hoover, W., y Gough, P. (1990). The simple view of reading. *Reading and Writing*, 2(2), 127-160.
- Karmiloff, K., y Karmiloff-Smith, A. (2001). *Pathways to Language*. Cambridge: Harvard University Press.
- Markman, A. B. (1997). Constraints on analogical inferences. *Cognitive Science*, 21(4), 373-41.
- Nation, K. (2008). Learning to read words. *The Quarterly Journal of Experimental Psychology*, 61, 1121-1133.
- Oakhill, J. V., Cain, K., y Bryant, P. E. (2003). The dissociation of word reading and text comprehension: Evidence from component skills. *Language and Cognitive Processes*, 18(4), 443-468.
- OECD (2010). PISA 2009 results: Executive Summary.
- O'Neill, D. K., Pearce, M. J., y Pick, J. L. (2004). Preschool children's narratives and performance on the Peabody Individualized Achievement Test Revised: Evidence of

- a relation between early narrative and later mathematical ability. *First Language*, 24(2), 149-183.
- Ouellette, G. (2006). What's meaning got to do with it: The role of vocabulary in word reading and reading comprehension. *Journal of Educational Psychology*, 98(3), 554-566
- Paris, A. H., y Paris, S. G. (2003). Assessing narrative comprehension in young children. *Reading Research Quarterly*, 38(1), 36-76.
- Silva, Strasser, y Cain (2014). Early narrative skills in Chilean preschool: Questions scaffold the production of coherent narratives (artículo aceptado).
- Shapiro, L. R., y Hudson, J. A. (1991). Tell me a make-believe story: Coherence and cohesion in young children's picture-elicited narratives. *Developmental Psychology*, 27(6), 960-974.
- Skarakis-Doyle, E., y Dempsey, L. (2008). Assessing story comprehension in preschool children. *Topics in Language Disorders*, 28(2), 131-148.
- Snow, C. (1991). The theoretical basis for the relation between language and literacy development. *Journal of Research in Childhood Education*, 6(1), 5-10.
- Stein, N. L. (1988). The development of children's storytelling skill. En M. Franklin y S. Barten (Eds.), *Child language: A reader* (pp. 282-297). Nueva York, NY: Oxford University Press.
- Whitehurst, G., y Lonigan, C. (1998). Child development and emergent literacy. *Child Development*, 69(3), 848-872.