

ESTRATEGIAS DE LECTURA: CONTRIBUCIONES PARA LA COMPRESIÓN ESCRITA

READING STRATEGIES: CONTRIBUTIONS TO TEXT COMPREHENSION

Renata Junqueira de Souza¹

Universidade Estadual Paulista, campus Presidente Prudente
recellij@gmail.com

Cyntia Graziella Guizelim Simões Giroto²

Universidade Estadual Paulista, campus Marília
cynthiaunespmarilia@gmail.com

Ângela Balça³

Universidade de Évora, Portugal
apb@uevora.pt

RESUMEN

El proceso de aprendizaje de la lectura ha estado siempre presente en muchas discusiones, tanto en el entorno escolar como en el académico. Enseñar a los alumnos a leer, considerando la lectura como un proceso que conlleva la comprensión del texto y no solamente su decodificación, es tarea de la institución escolar. En este artículo analizamos la enseñanza de las estrategias metacognitivas de lectura. Además de evidenciar la importancia del conocimiento previo, definiremos y exploraremos seis de las estrategias que intervienen en la comprensión lectora: conexión, inferencia, visualización, cuestionamiento, resumen y síntesis, señalando procedimientos de intermediación en la acción docente, demostrando que esa enseñanza permite al estudiante tomar consciencia del material de lectura, ampliar su conocimiento anterior y comprender lo que lee.

Palabras clave: Lectura; estrategias; metacognición; comprensión; enseñanza.

ABSTRACT

The learning process of reading has always been present in many discussions, as much in the school setting as in academia. To teach students how to read, considering reading as a process that involves text comprehension and its decoding is not only responsibility of the teaching institution. In this article, we discuss the teaching of metacognitive reading strategies. In addition to highlighting the importance of previous knowledge, we will define and explore six of the strategies that collaborate for reading comprehension: connection, inference, visualization, questioning, summary and synthesis, pointing out mediation procedures in the practice of teaching, confirming that this teaching method allows the student to become aware of the reading material, to broaden their previous knowledge and understand what they read.

Key words: Reading; strategies; metacognition; comprehension; teaching.

1 Docente da Universidade Estadual Paulista (UNESP), coordenadora do Centro de Leitura e Literatura Infantil e Juvenil, campus Presidente Prudente.

2 Docente da Universidade Estadual Paulista (UNESP), campus Marília.

3 Docente da Universidade de Évora (Portugal), pesquisadora do Centro de Investigação em Estudos da Criança (UMINHO, Portugal).

Introducción: Leer y comprender en la contemporaneidad

En el entorno actual, el interés por el estudio de la lectura y por las competencias lectoras ha crecido de manera importante, señalando la necesidad de reflexión sobre su significado y enseñanza. Saber leer, en nuestros días, no significa solamente tener la capacidad de descodificar el signo lingüístico, como antes se creía, sino ir más allá del texto, teniendo en cuenta el contexto productivo, tanto histórica y social como ideológicamente. Al fin y al cabo, la lengua es un proceso de interacción que aparece en un determinado tiempo y espacio, a partir de temas articulados por sujetos con una intención propia basada en una determinada cultura. En cuanto a la educación brasileña, esta nueva concepción lectora surgió a finales de los años 80, cuando el concepto de alfabetización empezó a replantearse por parte de profesores y educadores y el término instrucción ocupó aún más espacio en las discusiones sobre la enseñanza de la lectura.

En ese sentido, la lectura deja de ser considerada solamente descodificación de signos lingüísticos mediante los cuales las personas se expresan y se comunican, y adquiere un carácter dialógico y dialéctico. No se trata solamente de un dialogismo superficial, conversación establecida entre dos o más personas. Corresponde también a la actitud receptiva del interlocutor y, en última instancia, a las distintas voces impregnadas en el discurso de quien escribe (habla), a la polifonía, al diálogo entre textos. Por lo tanto, el propio hecho de que el locutor adecúe su texto a un público determinado puede ya ser considerado dialógico, puesto que el lector, influencia potencial en la producción del escritor, dialoga con este, aunque de forma imaginaria. Es dialéctica porque, mediante ella, el sujeto transforma el mundo y este puede transformar al primero en un nuevo sujeto, y así sucesivamente. Asimismo, el sujeto construye el lenguaje y viceversa. Bajo esta perspectiva, la lengua es un producto histórico-social y, por lo tanto, está empapada de ideologías, como hemos dicho anteriormente.

En cuanto al empleo de la lengua, Bakhtin (2011), al considerar que los distintos campos de la actividad humana están vinculados al uso del lenguaje, afirma que este empleo “se lleva a cabo en forma de declaraciones (orales y escritas) concretas e impares, proferidas por los miembros de este o aquel campo de actividad humana. Estas declaraciones reflejan las condiciones específicas y las finalidades de cada campo ya mencionado” (BAKHTIN, 2011, p. 262). A continuación, Bakhtin (2011) constata: “cada enunciado particular es individual, pero, cada campo de utilización de la lengua produce sus *tipos relativamente estables* de enunciados” (BAKHTIN, 2011, p. 263). Y son estos enunciados los que el pensador ruso llama “géneros de discurso”, los cuales se componen, necesariamente, de su “contenido temático”, su “estilo de lenguaje” y su “construcción composicional”.

Debido a un gran número de campos de la actividad humana y, de esa forma, una infinidad de géneros, entendemos perfectamente la complejidad de sus actividades productivas y de comprensión de textos específicos a propósito y situación. En lo que se refiere a textos escritos, existe una mayor demanda a los interlocutores de la situación enunciativa, puesto que la producción de sentidos puede volverse difícil por las distancias temporal, espacial y cultural existentes entre escritor y lector. Como en textos escritos no se encuentran muchas instrucciones claras para que uno se oriente en la interpretación de los mismos, existe un gran riesgo de que haya fallos de comunicación. Afortunadamente, los “géneros pueden ayudar en este desorden señalando [...] la situación y la acción, proyectando el contexto invisible. Ambos, el lector y el escritor, necesitan el género para crear un lugar de encuentro comunicativo legible de la misma forma y contenido del texto” (BAZERMAN, 2007, p. 23). Por esta razón es por la que leer no se considera una tarea fácil, tanto desde la perspectiva de quien aprende como de quien enseña.

A partir de algunas premisas teóricas (MARCUSCHI, 2010; SOARES, 2002; SOUZA y COSSON, 2011), podemos afirmar que la enseñanza de la lectura pauta en géneros textuales es reciente en Brasil. Esta práctica entró en el país en los años 1980 junto con el concepto de aprendizaje de lectoescritura que, según Soares (2002), es “[...] el resultado de la acción de enseñar o de aprender a leer y escribir: el estado o la condición que adquiere un grupo social o un individuo como consecuencia de haberse apropiado de la escritura” (SOARES, 2002, p. 18). Por ello, “no basta solamente leer y escribir, es necesario también hacer valer el uso de leer y escribir, saber contestar a las demandas continuas de la sociedad en cuanto a la lectura y la escritura” (SOARES, 2002, p. 20). Teniendo en cuenta que toda y cualquier utilización de la lengua ocurre a través de tipos relativamente estables de enunciados, cuanto más géneros el sujeto sea capaz de comprender y producir el sujeto, más alto será su nivel de lectoescritura. En este sentido, desde esa perspectiva, la enseñanza de la lectura (en paralelo a la escritura) debe de ocurrir, necesariamente, mediante géneros textuales. Más que todo, aparte de enseñar la lectura de los géneros, es necesario enseñar sobre ellos, sus estructuras, propósitos comunicativos, estilos, etc.

Sobre la enseñanza de los géneros, autores como Bronckart (2003), Schneuwly (2004) y Marcuschi (2010), siguiendo los conceptos presentados principalmente por Bakhtin, privilegian, en general, la situación de producción más inmediata, como: propósito comunicativo o finalidad, posición/papel social de los interlocutores, estilo, soporte, campo de actividad humana, dominio discursivo o dominio social de comunicación, construcción composicional, evaluación social. Y esta es la perspectiva que desde hace tiempo es adoptada (aunque en algunos casos de manera equivocada) por muchos autores de libros didácticos.

Incluso, aunque los estudios sobre aprendizaje de lectoescritura y enseñanza de los géneros no contemplen, en general, las condiciones histórico-sociales más amplias, de cuño ideológico, limitándose a abordar las condiciones de producción más inmediatas, aun así es posible percibir un gran avance con respecto a la enseñanza de la lengua materna. Esto es así porque “el concepto de género discursivo últimamente está atrayendo el interés de profesores e investigadores, como se puede constatar en las propuestas de enseñanza de lenguas presentadas por los Parámetros Curriculares Nacionales” (BRAIT, 2000, p. 15), lo que antes era atípico.

A pesar de que los autores mencionados defienden la enseñanza de la lengua mediante (y sobre) los géneros, no desprecian la importancia de los tipos textuales. Por el contrario, Schneuwly (2004), por ejemplo, sugiere la enseñanza de los géneros en agrupamientos tipológicos, nombrando los tipos (o capacidades de lenguaje dominantes) en: narrar, relatar, argumentar, exponer y describir acciones. Aunque con terminologías en partes distintas, Marcuschi (2010) explica los tipos textuales en la misma perspectiva, afirmando que sirven “para designar una especie de secuencia teóricamente definida por la *naturaleza lingüística* de su composición (aspectos léxicos, sintácticos, tiempos verbales, relaciones lógicas)” (MARCUSCHI, 2010, p. 23).

Frente a lo expuesto, podemos decir, sin embargo, que comprender los géneros y los tipos textuales no garantiza la construcción de significado (y tampoco es eso lo que defienden esos autores; solamente discuten una posible metodología de enseñanza de la lengua a partir de géneros y tipos textuales).

En este sentido, podemos afirmar que enseñar a leer, no en el aspecto de la descodificación, sino hacer que los alumnos comprendan el texto con su lectura y atribuyan significado a lo leído es un proceso largo y que exige del profesor acciones específicas que deben de ser enseñadas en clase. Este proceso es denominado de comprensión y depende de cuatro condiciones en el momento de la lectura: del conocimiento anterior y experiencias del lector, de las características del texto que el alumno está leyendo, del contexto de la lectura y de las estrategias aplicadas a esta.

En consecuencia, hablamos de estrategias de comprensión lectora. Se trata de una metodología estadounidense que tiene sus orígenes en los estudios de metacognición que, según Pressley (2002), se define como el conocimiento sobre el proceso de pensar que lleva a la comprensión del texto.

Santos y Souza (2011) defienden que el autor señala dos formas a través de las cuales el lector entiende lo que lee: “la primera, cuando lee frase por frase, pero al final no consigue comprender lo que ha leído; y la segunda, adquirida a largo plazo, cuando utiliza su conocimiento para comprender las estrategias que le han hecho comprender el texto” (SANTOS Y SOUZA, 2011, p. 29).

A partir de esas teorías, Pressley (2002), afirma que los buenos lectores entienden cómo relacionan contenidos de un texto con sus experiencias anteriores o, también, cómo sintetizan las ideas principales de un artículo científico, o cómo hacen previsiones de lo que puede ocurrir en una novela.

Para Girotto y Souza (2010) estas acciones movilizan estrategias de lectura que, según Harvey & Goudvis (2008), son siete: conocimiento previo, conexiones, inferencia, visualización, preguntas al texto, resumen y síntesis.

A continuación, contextualizamos las estrategias metacognitivas de comprensión lectora y las relacionamos con su enseñanza en escuelas de educación primaria.

Estrategias de lectura y enseñanza

Considerando el carácter dialógico-interaccional del lenguaje, queda claro que la construcción de significados solamente se produce cuando hay interacción, es decir, acción entre interlocutores. Por lo tanto, el lector tiene tanta importancia como el escritor en el proceso de producción de sentidos, ya que “en distintos grados de complejidad, un texto siempre es reticente, incompleto; presenta “vacíos”– implícitos, supuestos, subentendidos – que se constituyen en espacios para la entrada del otro” (BRANDÃO, 2005, p. 271). Por esa misma razón, no es suficiente saber descodificar para comprender, sino que es necesaria una serie de estrategias que ayuden al lector a evidenciar lo que está subyacente en el texto.

Cuando hablamos de lectura, necesitamos entender la amplitud de su concepto en los días actuales. Aunque durante mucho tiempo leer fue considerado descodificar signos lingüísticos, hoy podemos decir que el proceso de lectura contempla el lenguaje como un todo, sin limitarse a la lengua escrita. Consecuentemente, leemos placas, cuadros, expresiones faciales, miradas, gestos, etc. Es decir, leer significa comprender al otro y el mundo mediante un proceso de interacción entre el lector y su interlocutor. Es importante plantear, sin embargo, que cuando mencionamos los términos lectura, comprensión lectora y estrategias de lectura, hablamos, específicamente, de la lengua escrita.

Como hemos indicado en las líneas anteriores, el proceso de comprensión lectora supone una actividad de interacción entre lector, texto y mundo, como bien recuerda Martins (1994), cuando dice que la lectura va “más allá del texto (cualquiera que sea) y empieza antes del contacto con él. El lector adquiere un papel activo, deja de ser un mero descodificador o receptor pasivo” (MARTINS, 1994, p. 32), añadiendo que “el contexto general en que actúa, las personas con quien convive, ganan influencia notable sobre su desempeño en la lectura. Esto es porque *dar sentido a un texto* siempre conlleva tener en cuenta la situación de ese texto y lector.” (MARTINS, 1994, p. 32-33). Sobre la lectura, Solé (1988) afirma que

Para leer necesitamos, simultáneamente, manejar con destreza las habilidades de descodificación y aportar nuestros objetivos, ideas y experiencias pasadas al texto; es necesario involucrarnos en un proceso de previsión e inferencia continua que encuentra soporte en la información proporcionada por el texto y nuestro propio bagaje, y un proceso que permita corroborar o rechazar las previsiones e inferencias antes mencionadas. (SOLÉ, 1998, p. 23)

Siguiendo el concepto del lector activo, Arena (2010) defiende que “leer es, rigurosamente, buscar comprender el enunciado producido por el otro que espera esa actitud receptiva del lector.” (ARENA, 2010, p. 19). Girotto y Souza (2010) garantizan que “un buen lector no se sumerge en un libro desde el principio hasta el final sin antes saber qué quiere del texto (aprender algo, recoger alguna información, investigar sobre algún tema para trabajos de colegio, entre otras finalidades)” (GIROTTTO y SOUZA, 2010, p. 50). Esto quiere decir que toda y cualquier lectura tiene un objetivo; nadie lee sin motivos, por más que el objetivo sea pasar el tiempo. Con respecto a esto, Kleiman (2008) dice que “la capacidad de establecer objetivos en la lectura es considerada una estrategia metacognitiva, es decir, una estrategia de control y reglamento del propio conocimiento.” (KLEIMAN, 2008, p. 34). Bajo el mismo punto de vista, Solé (1988) afirma que

[...] la interpretación que nosotros, los lectores, hacemos de los textos que leemos depende, en gran parte, del objetivo de nuestra lectura. Consecuentemente, los objetivos de la lectura son elementos que deben ser tenidos en cuenta cuando se trata de enseñar a los niños a leer y comprender. (SOLÉ, 1998, p. 22)

Kleiman (2008) llama la atención hacia el acto de leer, afirmando que cuando este no tiene propósito no es lectura:

[...] cuando leemos porque otra persona nos obliga a leer, como frecuentemente ocurre en el colegio, solamente estamos ejerciendo una actividad mecánica que poco tiene que ver con significado o sentido. Además, ese tipo de lectura desmotivada no conduce al aprendizaje. (KLEIMAN, 2008, p. 35)

De esta forma, podemos afirmar que no existe lectura, por lo menos fuera del entorno escolar, sin objetivos por parte del lector, pues no tiene sentido leer sin motivo, como no tiene sentido hacer cualquier otra “cosa” sin objetivos.

Bajo esta perspectiva, cuando hablamos de la enseñanza de la lectura en Brasil, debemos tener en mente cuál es su objetivo. Sabemos que la educación brasileña entiende que la lectura va más allá de la descodificación de la escritura, de lo contrario, no tendría sentido que la enseñanza se extendiera hasta el último año de la enseñanza secundaria. De acuerdo con los Parámetros Curriculares Nacionales (PCN) de la Enseñanza Fundamental II de Brasil:

Si los sentidos construidos son el resultado de la articulación entre las informaciones del texto y los conocimientos activados por el lector en el proceso de lectura, el texto no está listo cuando es escrito: la forma de leer es también una forma de producir sentidos. Así, la tarea del colegio en estos años es, además de expandir los procedimientos básicos aprendidos en los años anteriores, explorar, principalmente en lo que se refiere al texto literario, la funcionalidad de los elementos constitutivos de la obra y su relación con su contexto de creación. (PCN, 1998, p. 70)

Para alcanzar dicho objetivo, los PCN se basan en la hipótesis de que:

La lectura es el proceso en el que el lector realiza un trabajo activo de comprensión e interpretación del texto a partir de sus *objetivos*, de su *conocimiento sobre el tema*, sobre el autor, de todo lo que él sepa sobre el lenguaje, etc. No se trata de extraer información, descodificando letra por letra, palabra por palabra. Se trata de una actividad que conlleva *estrategias de selección, anticipación, inferencia y verificación*, sin las cuales no es posible alcanzar el nivel de aptitud. Es el uso de esos procedimientos lo que posibilita controlar lo que se lee, permitiendo tomar decisiones frente a las dificultades de comprensión, avanzar en la búsqueda de aclaraciones, validar en el texto suposiciones hechas. (PCN, 1998, p. 69-70) (itálicos nuestros)

Bajo esta misma perspectiva, Girotto y Souza (2010) afirman que “(...) trabajar con las estrategias de lectura permite al lector ampliar y modificar los procesos mentales del conocimiento, así como comprender un texto” (GIROTTTO Y SOUZA, 2010, p. 108). Según Solé (1998), cuando se posee una aptitud razonable para descodificar, una de las condiciones para la construcción de significado es la

De las estrategias que el lector utiliza para intensificar la comprensión y el recuerdo de lo que lee, bien como para detectar y compensar posibles errores o fallos de comunicación. Estas estrategias son las responsables por la construcción de una interpretación para el texto y, por el hecho del lector ser consciente de lo que entiende y de lo que no entiende, para poder solucionar el problema con que se depara. (SOLÉ, 1998, p. 71)

Siendo así, ahora es el momento de definir esas estrategias. Como indicamos anteriormente, son seis las que intervienen en la comprensión lectora: conexión, inferencia, visualización, cuestionamiento, resumen y síntesis.

Conexiones, como la palabra misma indica, son enlaces, es decir, relaciones que el lector establece con distintos eventos. Estos enlaces pueden producirse de tres formas diferentes: conexión texto-lector, que ocurre cuando el lector conecta el texto que lee con su propia vida; conexión texto-texto, cuando el lector conecta el texto que lee con textos leídos antes; y conexión texto-mundo, cuando el que lee conecta dicha lectura con acontecimientos del mundo donde vive.

En lo que se refiere a la conexión texto-lector, según Girotto y Souza (2010) “hacer conexiones con experiencias personales favorece el entendimiento. Las vivencias y los conocimientos anteriores de los lectores suministran las conexiones que hacen.” (GIROTTTO y SOUZA, 2010, p. 67). Las referidas autoras explican que “el propósito de establecer conexiones es aumentar el entendimiento para que el pensamiento del niño no huya hacia otros campos completamente ajenos al texto.” (GIROTTTO y SOUZA, 2010, p. 67)

Santos y Souza (2011), al referirse a la conexión texto-texto, señalan que “este tipo de conexión ayuda al lector a transitar mejor por el texto, a asignar significado al material de lectura.” (SANTOS y SOUZA, 2011, p. 31) En cuanto a la conexión texto-mundo, Girotto y Souza (2010) defienden que los profesores al elegir textos para “esa conexión deben pensar en situaciones que atraviesan el espacio de la casa y del colegio del lector” (GIROTTTO y SOUZA, 2010, p. 73), señalando además que “al leer una historia que describe una situación de autoritarismo como en el libro *O reizinho mandão* de Ruth Rocha, el lector puede relacionar al protagonista con políticos nacionales e internacionales” (GIROTTTO y SOUZA, 2010, p. 73).

Como se puede observar, las conexiones facilitan la comprensión de textos, porque cuando los lectores vinculan lo que está escrito a sus experiencias personales, a otros textos y al mundo, la lectura, por ser significativa, involucra a quien lee y activa conocimientos anteriores. Girotto y Souza (2010) afirman que “las conexiones texto-lector, texto-texto, y texto-mundo son estrategias básicas para la comprensión” (GIROTTTO y SOUZA, 2010, p. 69).

La inferencia se produce cuando el lector deduce hechos implícitos en el texto o hechos todavía no revelados. De esta forma, su ilación puede confirmarse después de la lectura. En muchos casos, principalmente en narraciones literarias abiertas, el sentido del texto está en la lectura de las entrelíneas.

La persona que lee llega a su propia conclusión, lo hace porque utiliza conocimientos previos, tanto textuales como personales y del mundo. Por lo tanto, inferimos que el autor de determinado texto está a punto de parafrasear lo que ha acabado de decir cuando hace uso del sintagma “es decir”; además, entendemos que ese parafraseo surge con el objetivo de facilitar la comprensión del interlocutor.

Si ya hemos comprendido el mensaje cuando encontramos esa expresión, nos aburriríamos; por el contrario, nos alivia lograr la posibilidad de comprensión. De igual manera, cuando leemos el título de una obra como *El patito feo*, sospechamos que hay un pato en la historia y que, de alguna manera, es feo. Intentamos adivinar las características del pato y deducimos que este es el protagonista. Estas deducciones se confirman durante la lectura. Por tratarse de un texto literario, mientras leemos, analizamos lo que representa el personaje del “patito feo” representa en el mundo real.

Como dicen Santos y Souza (2011) “el lector, cuando infiere, sobrepasa el sentido literal de lo que está leyendo y descubre lo que está explícito, comprendiendo lo implícito, las entrelíneas del texto” (SANTOS y SOUZA, 2011, p. 32), añadiendo que “el profesor debe estimular las inferencias, llamando la atención de los alumnos sobre el título, la portada y las ilustraciones de un libro, estimulando además la anticipación, la formulación de hipótesis iniciales y la opinión de los niños sobre el texto” (SANTOS y SOUZA, 2011, p. 32).

Cuando leemos podemos dibujar imágenes mentales, que representan nuestra interpretación del texto, proceso llamado visualización. Santos y Souza (2011) explican que “muchas veces, al leer, los alumnos construyen una imagen para diseñar el contenido del texto, figura que representa la interpretación hecha por el lector. En ese sentido, son primordiales la memorización y la comprensión de lo leído” (SANTOS y SOUZA, 2011, p. 33).

La estrategia de visualización también debe trabajarse en el colegio como una colaboración de la comprensión lectora.

Otra estrategia de lectura es el cuestionamiento o realizar preguntas al texto. Siempre que cuestionamos estamos reflexionando, y cuando reflexionamos estamos buscando respuestas (DAVIS y SOUZA, 2009). Dicho de otra forma, cuestionar es una forma de intentar comprender. Sobre el tema, Santos y Souza (2011) señalan que

Las cuestiones hechas al texto permiten a los niños esclarecer informaciones. Los buenos lectores siempre leen en voz alta y hacen preguntas al material de lectura, una acción que puede ayudar a explicar algunos aspectos difusos de la narración, a encontrar respuestas, a solucionar problemas y a localizar informaciones específicas en el texto. La estrategia de hacer preguntas a lo escrito induce además al lector a realizar búsquedas. (SANTOS y SOUZA, 2011, p. 33)

Otra estrategia importante para la comprensión lectora, de acuerdo con estudios en el área, es el resumen, cuando el lector identifica qué es lo más relevante en el texto leído. Según Santos y Souza (2011), el profesor tiene la tarea de enseñar este procedimiento, porque “esa no es una estrategia fácil de ser explorada, ya que muchas veces, al subrayar un texto, el niño no consigue distinguir qué es un hecho y qué un detalle” (SANTOS y SOUZA, 2011, p. 34). Como muchos niños tienden a considerar más importantes las informaciones del texto con las que más se identifican, aparece la necesidad de intermediación por parte del profesor. Este es responsable de explicar que en aquel momento lo que es importante para un lector puede no ser para otro debido a su repertorio de lectura y a que, cuando el tema esté incorporado en ese repertorio, puede convertirse en detalle.

La última estrategia es la síntesis. Si resumir es identificar las ideas más importantes, sintetizar es elaborar, desde las ideas principales, todo un significado, como recuerdan Santos y Souza (2011) cuando afirman que “ayudando a los alumnos a relatar un texto leído seleccionando las partes más importantes, el profesor está enseñando la síntesis” (SANTOS y SOUZA, 2011, p. 35).

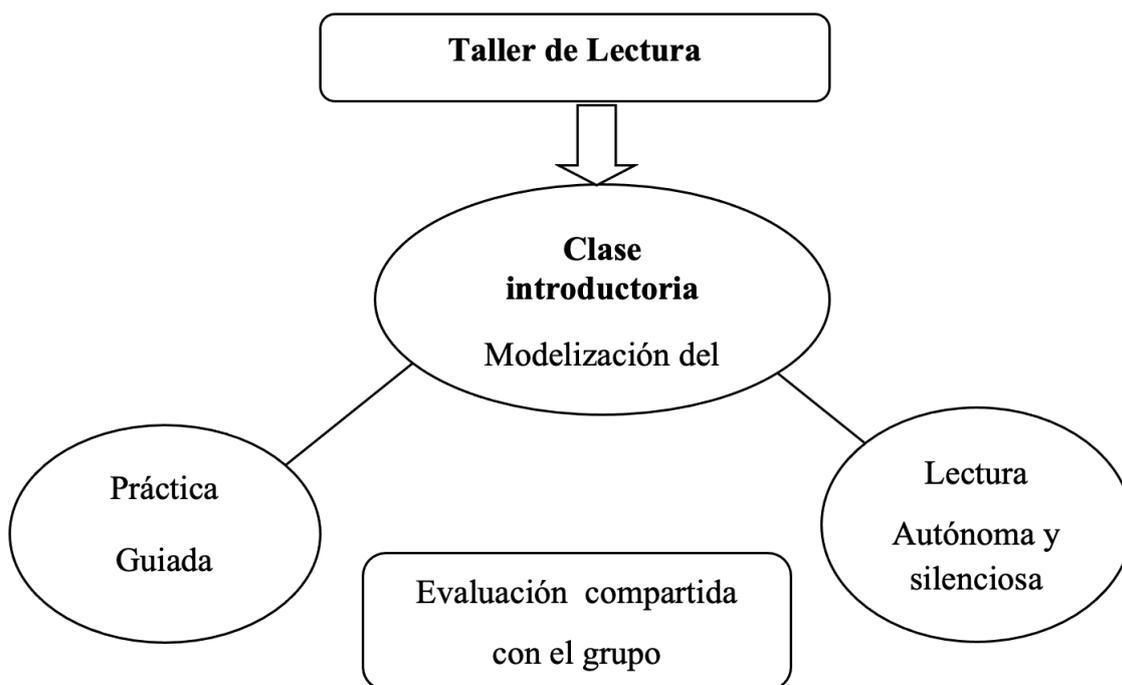
Ante lo expuesto, podemos observar el significado de las estrategias para el desarrollo de las competencias lectoras. Para formar lectores capacitados no es suficiente solamente trabajar con actividades de “interpretación”, como generalmente ocurre en el entorno escolar brasileño. Es igualmente importante mencionar que el trabajo con estrategias lectoras depende mucho de activar el conocimiento anterior del alumno. Es necesario recordar que el texto escrito, así como cualquier otra manifestación de lenguaje, se produce siempre en un contexto histórico, social y cultural; esto significa que para entender el texto hay que tener en cuenta lo que es ajeno a él. Así, sería imposible hacer conexiones, crear imágenes mentales, formular cuestiones, hacer inferencias, determinar qué es más importante y sintetizar sin considerar conocimientos construidos antes de leer el texto.

En resumen, creemos que el profesor, si no comprende el significado, los objetivos y los procedimientos de la enseñanza de la lectura, sino que solamente reproduce el paso a paso propuesto por el material didáctico, no consigue intervenir de forma puntual en las actividades de comprensión lectora.

A continuación, demostraremos como se produce un taller de lectura a partir de la enseñanza de las estrategias metacognitivas de comprensión del texto leído. Elegimos un ejemplo aplicado a alumnos del tercer ciclo del colegio por la profesora Gislene Barbosa (2017), que actualmente es doctoranda del Programa de Posgrado en Ciencias de la Educación de la Universidade Estadual Paulista.

Práctica docente y la mediación de la comprensión lectora

La enseñanza de las estrategias de lectura (conocimiento anterior, conexión, inferencia, visualización, cuestionamiento, resumen y síntesis), como podemos ver en la siguiente ilustración, es un proceso continuo y enfocado en la construcción de la autonomía del alumno. En un primer momento, el profesor desarrolla clases introductorias en las que presenta a sus alumnos una o dos estrategias de lectura y enseña cómo las utiliza en su día a día para que el alumno pueda comprender la estrategia en acción.



Fuente: Girotto y Souza, 2010.

Además de demostrar cómo utiliza las estrategias en su lectura, el profesor también ayuda a los niños a usarlas y a explicar a sus compañeros cómo utilizan las estrategias de forma práctica. Posteriormente, el alumno debe poner en práctica, solo y en silencio, la estrategia aprendida – apuntando solamente alguna idea que no quiera olvidar en el lateral de la hoja o en etiquetas adhesivas (*post-its*).

A continuación se realiza la evaluación y charla sobre el material leído. Bajo esta dinámica, los beneficios son significativos, ya que el niño desarrolla la capacidad de organizar su pensamiento, expresar y argumentar sus puntos de vista, mientras el profesor puede averiguar si se han alcanzado sus objetivos de proponer determinadas lecturas.

Para concluir, según Giroto y Souza (2010) “el profesor necesita además reanudar el proceso de lectura a fin de comprobar qué, para qué, cómo y en qué momento utilizaron los alumnos la citada estrategia de lectura” (GIROTO y SOUZA, 2010, p. 63).

Como hemos indicada anteriormente, para ejemplificar el trabajo con estrategias de lectura y el texto literario, describiremos una acción realizada con una clase del último año del colegio, cuyo objetivo era ampliar la comprensión de los alumnos, puesto que, después del diagnóstico inicial, el profesor de esa clase constató que los alumnos presentaban dificultades para crear sentidos textuales activando conocimientos anteriores. De esta forma, la profesora propuso actividades que ayudaron a los alumnos a realizar la estrategia de conexión.

Es importante recordar que la estrategia de conexión se divide en tres tipos: texto-lector; texto-texto; texto-mundo, ya debidamente explicadas en este artículo.

Para realizar esta actividad, la profesora seleccionó el texto “O louco e o cachorro do louco”, contenido en el libro *Se eu fosse aquilo*, del escritor Ricardo Azevedo (2013). En ese pequeño texto el autor describe a un loco que tira de una pasta de dientes atada con un cordel. Al ver eso, una enfermera intenta empezar una charla refiriéndose a la pasta de dientes como si fuera un perro. El loco rectifica a la enfermera, diciéndole que se trata de una pasta de dientes. Al doblar el pasillo, el loco se agacha y dice: “¿Has visto, Totó?, ¡a otro que hemos engañado!” (AZEVEDO, 2013, p. 41-42)

Al empezar la actividad, la profesora exploró el libro como objeto material (portada, ilustración, colores, título del libro, contraportada), además de presentar al autor a través de las informaciones que aparecen en la obra. Después, enseñó y explicó a los niños la página de portadilla, los datos de publicación, el prefacio, la síntesis, la composición del libro por los títulos de las historias.

A continuación, la profesora entregó una copia del texto para que cada alumno acompañara la lectura y lo leyó en voz alta. Luego, elaboró la modelización de la lectura, recitando el texto y manifestando en voz alta las conexiones hechas durante la lectura de la historia, para compartir con la clase el pensamiento que tuvo en el transcurso del acto de leer.

Posteriormente, los alumnos realizaron la lectura silenciosa del texto, buscando conexiones y manifestándose por escrito en una tabla gráfica, como en el cuadro ejemplificador que aparece a continuación. Los alumnos registraron las conexiones que realizaron a partir de la lectura del texto de Azevedo “O louco e o cachorro do louco”, demostrando a la profesora que consiguieron poner en práctica la estrategia de lectura– conexión.

Cuadro II – Conexiones para el texto: “O louco e o cachorro do louco”

Tipos de conexión	Profesora	Alumno 1 (11 años)	Alumno 2 (11 años)
Texto-Lector	<p>“Una enfermera se acercó y preguntó: ¿cuál es el nombre del animalito?”</p> <p>Cuando leí este pasaje me acordé del día que estuve en el hospital para que me pusieran suero y fui atendida por una enfermera muy amable, que siempre pasaba por mi habitación para charlar.</p>	<p>“El loco y el perro del loco”</p> <p>En mi barrio hay un hombre que recoge latas y que siempre camina con un perro.</p>	<p>“ – ¿Has visto, Totó?”</p> <p>Totó es el nombre del perro de mi abuela.</p>
Texto-Texto	<p>“El loco se despidió (...) se dio la vuelta y se fue”</p> <p>He leído la historia de Pedro Malasartes, una persona muy lista que vivía provocando problemas para salirse con la suya. En una historia, él también engaña a un personaje, se da la vuelta y se va.</p>	<p>“¡A otro que hemos engañado!”</p> <p>Mi profesora del cole leyó la historia de una viejecita que compraba motos en Paraguay y se las quería traer a Brasil. Me he acordado de ese texto, porque la viejecita engañaba a la policía. (Referencia al texto “La vieja contrabandista” de Stanislaw Ponte Preta)</p>	<p>“¡A otro que hemos engañado!”</p> <p>Me he acordado de un chiste sobre locos que cuenta mi padre. Estaba una vez un loco en el manicomio con un cubo y una caña de pescar. Cuando el médico le preguntó: “¿Qué está haciendo usted?”. El loco contestó: “Estoy pescando, tonto”. -“¿Y ha pescado mucho ya?” – preguntó el doctor. El loco dijo: -“¡No! Usted es el primero”.</p>
Texto-Mundo	<p>“Ese perro que usted lleva a pasear”</p> <p>Actualmente, la cantidad de personas que adoptan una mascota ha crecido bastante. Es común encontrar perros que forman parte de las familias.</p>	<p>“Ese perro que usted lleva a pasear”</p> <p>Pensé lo mismo que la profesora, porque en todos sitios hay tiendas con cosas para perros. Mucha gente tiene perros y los saca a pasear.</p>	<p>“Una enfermera se acercó y le preguntó: ¿cuál es el nombre del animalito?”</p> <p>Es normal que haya enfermeras en los hospitales que nos pregunten si todo va bien.</p>

Fuente: Elaborado por la profesora, 2017

Más tarde, en el momento de la evaluación, los alumnos compartieron las conexiones hechas y presentaron al grupo qué habían comprendido del texto leído. La profesora escribió en la pizarra los sentidos construidos en la interacción lector-texto. Con esta propuesta, fue posible comprobar que el uso de las conexiones ayudó a los alumnos en la búsqueda de detalles del texto, facilitando la construcción de sentidos mediante la activación de conocimientos anteriores.

Conclusiones... ¿qué hemos comprendido?

Ante lo expuesto, podemos reconocer que las estrategias, cuando son utilizadas conscientemente, pueden garantizar la atención/ concentración del alumno en el momento de la lectura. Además, la forma de proponer la enseñanza de las estrategias metacognitivas de comprensión lectora, facilita enormemente el trabajo de los estudiantes.

Durante la intervención, pudimos ver cómo se involucraban los alumnos y fue gratificante constatar cómo ellos mismos deseaban mejorar su conocimiento. Este tipo de actividades dan voz al alumno-autor y al profesor, generando la posibilidad de enfrentar diariamente desafíos múltiples de su profesión.

Como hemos dicho, sabemos que existen otros estudios que también interfieren en la realidad para modificarla en favor del aprendizaje y que, por lo tanto, no estamos solos en el universo académico, puesto que hay varios aspectos de la educación de nuestro país que necesitan ser modificados.

Nuestra intención con este artículo es la de ayudar, de alguna manera, al desarrollo de alumnos y profesores. Con respecto a los alumnos, a comprender mejor el texto y establecer relaciones entre conocimiento anterior y la lectura; en cuanto a los profesores, a volver significativas las intervenciones en clase, facilitando de esta forma la enseñanza de las estrategias de lectura y haciendo que la función del profesor sea más expresiva.

Referencias

ARENA, D. B. A literatura infantil como produção cultural e como instrumento de iniciação da criança no mundo da cultura escrita. En: R. J. SOUZA (Org.), *Ler e compreender: estratégias de leitura* (pp. 13-44). Campinas: Mercado de Letras, 2010.

AZEVEDO, R. *Se eu fosse aquilo*. São Paulo: Ática, 2013.

BAKHTIN, M. M. *Estética da criação verbal*. São Paulo: Editora Martins Fontes, 2011.

BARBOSA, G. A. S. *Sequência didática e estratégias de leitura na aprendizagem da produção de textos* (Tesis de Doctorado). Universidade Estadual Paulista, São Paulo, Brasil, 2017.

BAZERMAN, C. *Escrita, gênero e interação social*. São Paulo: Cortez, 2007.

BRAIT, B. PCNs, gêneros e ensino de língua: faces discursivas da textualidade. En R. ROJO (Org.). *A prática de linguagem em sala de aula: praticando os PCNs*. Campinas: Mercado de Letras, 2000.

BRANDÃO, H. N. (2005). Escrita, leitura e dialogicidade. En B. BRAIT (Org.). *Bakhtin, dialogismo e construção do sentido*. Campinas: Editora da Unicamp, 2005.

BRONCKART, J. *Atividade de linguagem, textos e discursos: por um interacionismo sócio-discursivo*. São Paulo: EDUC, 2003.

DAVIS, L. & SOUCA, R. J. Entendendo textos: estratégias para a sala de aula. *Leitura. Teoria Prática*, v. 1, 2009.

- GIROTTI, C & SOUZA, R. J. Estratégias de leitura: para ensinar alunos a compreender o que leem. En R. J. SOUZA (Org.). *Ler e compreender: estratégias de leitura*. Campinas: Mercado de Letras, 2010.
- HARVEY, S. & GOUDVIS, A. *Strategies that work. Teaching comprehension for understanding and engagement*. Portland: Stenhouse Publishers & Pembroke Publishers, 2008.
- KLEIMAN, A. *Texto e leitor: aspectos cognitivos da leitura*. Campinas: Pontes, 2008.
- MARCUSCHI, L. A. Gêneros textuais: definição e funcionalidade. En A. P. DIONÍSIO, A. R. MACHADO & M. A. BEZERRA. *Gêneros textuais e ensino* (pp. 19-38). São Paulo: Parábola Editorial, 2010.
- MARTINS, M. H. *O que é leitura*. São Paulo: Brasiliense, 1994.
- PCN: *Parâmetros curriculares nacionais: terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental: língua portuguesa*. Secretaria de Educação Fundamental. Brasília: MEC/SEF, 1988.
- PRESSLEY, M. *Reading instruction that works: The case for balanced teaching*. New York: Guilford, 2002.
- SANTOS, A. M. M. C. & SOUZA, R. J. *Andersen e as estratégias de leitura: atividades práticas no cotidiano escolar*. Campinas: Mercado de Letras, 2011.
- SCHNEUWLY, B. Gêneros e tipos de discurso: considerações psicológicas e ontogenéticas. En B. SCHNEUWLY & J. DOLZ (Org.) *Gêneros orais e escritos na escola* (pp. 21-39). Campinas: Mercado de Letras, 2004.
- SOARES, M. *Letramento: um tema em três gêneros*. Belo Horizonte: Autêntica, 2002.
- SOLÉ, I. *Estratégias de Leitura*. Porto Alegre: Artmed, 1998.
- SOUZA, R. J. & COSSON, R. Letramento literário: uma proposta para a sala de aula. *Caderno de Formação: formação de professores, didática de conteúdos*, v. 2, 2011.

Recebido em: 01/03/2021

Aceito em: 06/05/2021