

COMPRENSIÓN LECTORA.  
HERRAMIENTAS DIDÁCTICAS PARA LA HORA DE LECTURA.

Llanos Navarro García

La Orden de 23-02-2006 de la Consejería de Educación y Ciencia, por la que se convocan proyectos que permitan ampliar el número de centros educativos de titularidad pública de la Comunidad Autónoma de Castilla-La Mancha que implantan el Plan de Lectura en el curso 2006-2007 (D.O.C.M. De 9 de marzo) establece en su Anexo III, 7 que dicho Plan “responde al compromiso de la comunidad educativa, especialmente del profesorado, de construir una comunidad de lectores.” En el punto 8 añade que este compromiso “se concreta en el desarrollo de la lectura en todas las áreas...” y, más explícitamente, se expresa en estos términos en el Anexo V.B.: “Todos los profesores y profesoras son profesores de lectura y su implicación asegura la integración curricular del Plan de Lectura y la incorporación de cualquier tipo de contenido sea cual sea el área o la materia.”

Los fragmentos extractados son quizá los que resumen de manera más directa el espíritu al que responde el diseño del Plan de Lectura que la Consejería pretende implantar a corto plazo en todos los centros educativos de Castilla-La Mancha. El objetivo fundamental del mismo consiste en la adquisición de hábitos lectores por parte de los alumnos de secundaria que incluyen, no sólo (ni fundamentalmente) los textos literarios o de ficción, sino todo tipo de textos a los que los alumnos han de enfrentarse y de los que se sirven para la consecución de los distintos objetivos marcados por los currículos de todas las materias. Se trata, por lo tanto, no sólo de ayudarles a crear un hábito lector, sino de facilitarles un nivel de comprensión textual que les permita obtener y mejorar su autonomía en la adquisición de conocimientos en los diferentes ámbitos que se corresponden con las materias del currículo de Secundaria, con acceso a los distintos códigos propios de los diferentes lenguajes técnicos utilizados (científico, humanístico, lingüístico...) y que, a su vez, habrá de redundar en el incremento de las competencias comunicativas de los alumnos.

Por todo lo anterior se deduce que no bastará, y así lo establece la mencionada Orden, con crear unos espacios y unos tiempos dedicados a tal efecto, sino que la hora de lectura “debe incorporar metodologías comunicativas y cooperativas, que hagan compatible el desarrollo individual con la construcción colectiva, desde la utilización del diálogo como centro de aprendizaje” (anexo III, 4).

La descripción que la Orden realiza del Plan de Lectura manifiesta la concepción de los hábitos

lectores como fuente de enriquecimiento personal que se nutre de la curiosidad intelectual de los alumnos, pero que, a su vez, la fomenta, proporcionándoles la capacidad de conseguir por sí mismos la información. La objeción que se plantea desde la perspectiva del profesorado que ha de responsabilizarse de llevar a cabo la hora de lectura responde al hecho de que los profesores de las distintas especialidades que constituyen un claustro no tienen por qué haber recibido formación específica sobre comprensión de textos escritos, para poder a su vez formar a sus alumnos en este campo. Si se exige al profesor ir más allá de una labor de fiscalización de sus alumnos durante este periodo, es decir, si se considera necesaria la incorporación de metodologías participativas que repercutan en las competencias lectoras de los alumnos, parece obvia la necesidad de formar al profesorado en este sentido. En principio, estaría prevista la intervención de los Centros de Profesores para facilitar la formación de los mismos, previa demanda del claustro. Ello resuelve en parte la cuestión, estableciendo los responsables de dar respuesta a esta necesidad, pero la Orden pasa por alto cualquier referencia a los contenidos que deben ser abordados.

Sin ánimo de contradecir el espíritu de la ley (que plantea una concepción de esta actividad en el ámbito del proceso de enseñanza-aprendizaje sin identificarla con ningún área específica de conocimiento), parece apropiado servirse de las disciplinas que se ocupan del análisis textual en el campo de la Lingüística desde los años sesenta, la Gramática del Texto y la Pragmática Lingüística, cuyos avances en este ámbito en las últimas décadas constituyen las bases de cualquier aproximación seria a la estructura y propiedades del texto, entendido como mínima unidad de comunicación. Obviamente, no se pretenderá que el docente adquiera unos conocimientos profundos de los conceptos propuestos, ni siquiera se propondrá como objetivo la comprensión teórica de los mismos, sino que el ponente se servirá de ellos para proporcionar al profesor las herramientas útiles y adecuadas para poder abordar en clase los distintos procedimientos de aproximación a un texto, sea cual sea su naturaleza. Sirviéndose de las características que definen la naturaleza de los textos como signos lingüísticos, el profesor será capaz de guiar a sus alumnos en el proceso de búsqueda de información, enseñándole a encontrar por sí mismo el significado esencial de un texto, así como a identificar las argumentaciones, la progresión temática, etc.

Las características propias de los diferentes tipos de texto deben ser tenidas en cuenta a la hora de abordar la profundización en uno cualquiera, por lo que esta cuestión debería ser analizada en primer lugar, con cada departamento didáctico, o con cada ámbito de conocimiento, trabajando ese aspecto, de modo que los rasgos específicos de los distintos lenguajes sean tenidos en cuenta y puestos en conocimiento de los alumnos previamente a la ejecución de cualquier análisis textual desde el punto de vista de la organización conceptual del mismo. Sin embargo, lo que se pretende

ahora no es tanto profundizar en las particularidades propias de cada tipología textual, sino abordar los procesos cognitivos, gramaticales y comunicativos que rigen la comprensión de cualquier tipo de texto, independientemente de su tipología. Se obviará, por tanto, este primer paso, previo a la realización propiamente dicha del ejercicio de lectura y se pasará directamente a la sucinta exposición de algunos de los conceptos de la Gramática del Texto y la Pragmática Lingüística, considerados útiles y prácticos en el proceso de adquisición de habilidades lectoras. Obviamente, no se abordarán todos los términos propuestos por estas escuelas, sino tan sólo algunos, cuya comprensión y aplicación se consideran prioritarias.

Desde el punto de vista de la psicología cognitiva, resulta relevante tener en cuenta el término *marco*, propuesto por Van Dijk<sup>1</sup>, tal y como él lo entiende, esto es, como el compendio de conocimientos generales implícitos que el lector actualiza para interpretar adecuadamente un texto. No se relaciona este concepto tanto con los conocimientos previos que el lector debe poseer para poder tener acceso a la nueva información que el texto ha de aportarle, sino a la información que posee sobre las características intrínsecas a él, las cuales le proporcionan todo su sentido. Como explica Eco<sup>2</sup>, el marco en sí mismo no aporta comunicación, sino que fija el modo en que se ha de interpretar el mensaje que enmarca, fijando la situación de interacción entre los interlocutores. El marco, por ejemplo, nos lleva a plantearnos la lectura de una novela desde la conciencia de estar ante una obra de ficción, mientras que nos lleva a asumir una actitud completamente diferente durante la lectura de una noticia de prensa de hoy, o un ensayo científico sobre una cuestión relevante para el lector. Pero no sólo va a determinar las actitudes de los lectores durante el proceso de interpretación de un texto, sino que también va a condicionar muy notablemente las características formales del texto, que se aprecian claramente en su léxico, sintaxis y estructura formal. Ejemplos muy ilustrativos a los que suele recurrirse para explicar este concepto son, por ejemplo, los anuncio por palabras, los telegramas (cuya estructura sintáctica sólo es aceptable a partir de la aplicación del marco), los mensajes de texto en un teléfono móvil... Pero también: un poema, cuyo sentido se perdería si se obviara su pertenencia al género lírico, un texto dramático (los géneros literarios poseen características tan específicas que necesariamente requieren la actualización de su marco). Pero cada una de las tipologías textuales posee su propio marco (textos jurídicos, científicos, humanísticos, etc.) que debe ser considerado para llevar a cabo una aproximación a los mismos adecuada.

En el aula, la consideración del marco del texto sobre el que se va a trabajar, por obvio que parezca, debe ser explícitamente señalada. Se trata de hacer reflexionar al alumno sobre la importancia que tiene contextualizar oportunamente cada texto al que se enfrenten como lectores, de modo que

partan de las consideraciones previas necesarias para captar por completo el sentido del mismo. Por ejemplo, leyendo con alumnos de 3º de E.S.O. un fragmento de la obra *Primavera con una esquina rota*, de Mario Benedetti<sup>3</sup>, en el que la narradora es una niña, los alumnos no acababan de comprender algunas de las frases que estaban leyendo porque las consideraban incoherentes, puesto que no habían reparado en el marco del texto al que se enfrentaban, que podríamos definir como “texto de ficción que reproduce el pensamiento de una niña”, ellos atribuían lo que leían al autor, y no entendían nada. Pero lo mismo puede ocurrir con otro tipo de textos, si los alumnos no aprenden a diferenciar las respectivas actitudes que como lectores han de asumir al enfrentarse a los diferentes textos. Se trata de que, como lectores, aprendan a esperar del texto aquello que probablemente encontrarán en él y que apliquen en cada momento las herramientas necesarias para su descodificación. Por ejemplo, en un texto humorístico, deberían estar atentos a captar la ironía, en uno lírico, las figuras retóricas, en una receta de cocina, la mera superposición de oraciones, etc.

Pero volvamos al concepto de texto como unidad comunicativa, y consideremos la definición de Bermúdez: *Texto es la unidad lingüística comunicativa fundamental, producto de la actividad verbal humana, que posee siempre carácter social. Está caracterizado por su coherencia profunda y superficial debida a la intención comunicativa del hablante de crear un texto íntegro y a la existencia de reglas de dos tipos: las propias del texto y las gramaticales, propias de la lengua.*<sup>4</sup>

Vamos a centrarnos en el concepto de coherencia, una de las aportaciones más útiles de la Lingüística del Texto para la aplicación en la práctica de técnicas eficaces de comprensión lectora. Van Dijk, en su obra *Texto y contexto*, capítulo IV, explica que la coherencia de un texto consiste en la necesidad que cada uno de sus enunciados tiene de la presencia de los demás. Cada frase se relaciona con las demás y las explica, al tiempo que es explicada por ellas. Para que un texto cobre sentido, la coherencia no sólo debe estar presente, sino que ha de ser reconocida y actualizada por el receptor.

Este autor se refiere a tres aspectos diferentes de la coherencia:

1. **Coherencia global.** Es la característica semántica fundamental del texto que permite que este sea reconocido como una unidad de significado, con todas sus partes relacionadas entre sí de manera coherente. En cierto modo, la coherencia global vendría a coincidir con el esquema conceptual del texto, por lo que resulta especialmente relevante su identificación por parte del lector.

Sobre este aspecto es sobre el que más de debe trabajar (y se trabaja) a la hora de hacer que los alumnos profundicen sobre el significado de un texto. Habrá que incidir en la necesidad de identificar las ideas que se expresan a lo largo de todos los párrafos, reconociendo la relación (explicación, causa-efecto, etc.) que se establece entre ellas. Un análisis apropiado de la coherencia global de un texto casi garantiza por sí mismo la comprensión del mismo.

2. **Coherencia local.** Este concepto se refiere a las conexiones semánticas que se establecen entre las proposiciones que constituyen un texto. Alude a la necesidad que se da en todo enunciado que es considerado un texto de que cada una de sus partes esté relacionada con las anteriores y con las posteriores, de modo que se perciba entre ellas una imprescindible solidaridad. Es mucho más concreta que la coherencia global y se observa atendiendo a las diferentes oraciones que constituyen un párrafo. Requiere, por lo tanto, un nivel de análisis distinto que aquélla.
  
3. **Coherencia pragmática.** Desde el punto de vista de la Pragmática Lingüística, el texto no es simplemente una realidad creada por un emisor que permanece inalterable sea quien sea el receptor que lo actualice. Como signo que es requiere de una colaboración activa por parte de este receptor, que pondrá en el proceso de descodificación parte de sí mismo, en función de sus conocimientos previos sobre el tema del mismo, sus creencias, su nivel cultural, sus prejuicios morales y de toda índole, etc. Obviamente, no todos los textos se prestan en el mismo grado a esta participación de la subjetividad del receptor (piénsese, por ejemplo, en los textos jurídicos, que tienden por su propia naturaleza a evitar cualquier tipo de posible ambigüedad). Sin embargo, en la mayor parte de los casos, el receptor no sólo realiza una operación de “traducción”, sino que interpreta el texto, implicándose de algún modo en una especie de relación de diálogo con el emisor. Esto está muy claro en el caso de los textos periodísticos, cuya tendencia ideológica debe ser reconocida y valorada por el lector (parece importante que los alumnos aprendan a mantener esta actitud), pero también es muy clara en el caso de los textos literarios (piénsese en las innumerables interpretaciones, por ejemplo, de *El Quijote*). No obstante, no es un hecho que se limite a los textos de carácter humanístico, sino que, en mayor o menor medida, se da en todos los textos.

La coherencia pragmática es uno de los aspectos más importantes en el proceso de formación de nuestros alumnos como lectores. Una actitud pasiva ante el texto sólo puede producir la extracción de la información del mismo, pero no su interiorización. El alumno

debe aprender a implicarse en el proceso de lectura, hallando en cada caso el modo de posicionarse ante el mismo, tanto desde un punto de vista ideológico como técnico, dependiendo del tipo de texto del que se trate. Hemos de enseñarles a contrastar la información, a relacionar unos textos con otros, a percibir las diferencias de tono y el rigor argumentativo. Todo esto implica la adquisición de habilidades que van más allá de conocimientos estrictamente gramaticales y que nacen de una actitud activa y cooperante en la actividad lectora.

Otro aspecto relevante a la hora de profundizar en la comprensión de un texto escrito consiste en observar la relación que el mismo establece con su contexto, tanto lingüístico como situacional. Siguiendo a los autores mencionados podemos establecer dos tipos fundamentales de contexto:

- a) **Contexto lingüístico.** Se refiere al hecho de que todas las palabras que aparecen en un mismo enunciado realizan un proceso de selección del significado que afecta a las demás. El contexto deshace la ambigüedad, por ejemplo, de los términos polisémicos, pone de manifiesto el uso metafórico del lenguaje, la ironía, etc. Es, por tanto, muy importante relativizar el valor de los enunciados, haciendo depender su significado del contexto lingüístico en que se lleven a cabo.
  
- b) **Contexto situacional.** Se establece en función de criterios pragmáticos, no estrictamente lingüísticos. Tiene que ver con el conocimiento que emisor y receptor tienen de las situaciones sociales y de los condicionantes que los mismos imponen a la codificación de un mensaje, tanto en su contenido como en su superestructura y en su estilo. Por ejemplo, situaciones tales como una conferencia o un discurso político imponen sus propias normas que no se circunscriben exclusivamente a las normas propias de la lengua.

El contexto situacional se refiere también a los condicionantes culturales, ideológicos, etc. que afectan a los participantes en el proceso de la comunicación. Piénsese, por ejemplo, en las dificultades que para un individuo de la sociedad occidental actual puede tener comprender una conversación entre dos sacerdotes budistas. En este sentido, el contexto situacional se relaciona en cierto modo con el conocimiento del mundo de emisor y receptor, pero pone el énfasis más bien en la tendencia natural de todo texto a ajustarse a las limitaciones propias de la situación comunicativa en que ha de llevarse a

cabo.

Todos estos conceptos sólo son válidos para el propósito de profundizar en la comprensión de un texto no necesariamente literario si se conciben como herramientas que nos ayuden a guiar al alumno a hacerse preguntas sobre el significado del texto en cuestión. Se trata de que el adolescente sea capaz de analizar la lectura que se le ofrece con una actitud exigente, que le lleve a intentar extraer toda la información posible del texto, desarrollando habilidades que le permitan detectar el origen y la causa de sus dificultades de comprensión, encontrando mecanismos que le lleven a resolver estas dificultades.

La Gramática del Texto y la Pragmática Lingüística aporta muchos más conceptos también muy útiles a la hora de aproximarnos con profundidad a un texto. Si bien la finalidad última de estas disciplinas no es fundamentalmente incrementar las habilidades lectoras de los hablantes, proporcionan estrategias concretas muy útiles en este sentido. Las propiedades textuales analizadas por estos lingüistas permiten observar los mecanismos que hacen posible que una sucesión de oraciones se convierta en una unidad completa de significado y su comprensión y consideración es fundamentalmente apropiada, además, para la adquisición de habilidades de expresión oral y escrita. Por lo tanto, no se trata fundamentalmente de que los alumnos sepan en qué consiste cada uno de los términos analizados, sino que lo relevante es que perciban su presencia en el texto y la necesidad de considerarlos en la elaboración de sus propios enunciados.

La idea que se pretende transmitir al alumno es: hay una serie de características (objetivamente reseñables) en todo texto, en las cuales reside toda la complejidad semántica del mismo, por lo tanto, aprendiendo a reconocer estas características y premisas se aprenderá a profundizar debidamente en el significado de los textos, independientemente de la naturaleza de los mismos.

---

<sup>1</sup> Dijk, Teun A. Van, *La ciencia del texto*, Barcelona, Paidós, 1983. *Texto y contexto*, Madrid, Cátedra, 1987.

<sup>2</sup> Eco, Umberto, *Lector in fábula*, Barcelona, Lumen, 1987.

<sup>3</sup> Madrid, Alfaguara, 1982.

<sup>4</sup> Eco, Umberto, *Lector in fábula*, Barcelona, Lumen, 1987.

## **BIBLIOGRAFÍA**

- a) BELINCHON, MERCEDES, *Psicología del lenguaje*, Madrid, Trotta, 1992.

---

b) BERNARDEZ, JULIO, *Introducción a la lingüística del texto*, Madrid, Espasa, 1982.

c) COSERIU, EUGENIO, *Teoría del lenguaje y lingüística general*, Madrid, Gredos, 1978.

1. DIJK, TEUN VAN, *La ciencia del texto*, Barcelona, Paidós, 1983.

*Texto y Contexto. Semántica y Pragmática del discurso*, Madrid,  
Cátedra, 1980

2. ECO, UMBERTO, *Lector in fábula*, Barcelona, Lumen, 1987. *Texto y contexto*, Madrid,  
Cátedra, 1988.

3. Orden de 23-02-2006 de la Consejería de Educación y Ciencia (D.O.C.M. de 9 de marzo).

d) ZAYAS, FELIPE, *El enfoque comunicativo de la enseñanza de la lengua*, Barcelona,  
Paidós, 1993.

**SOCIEDAD DE LA INFORMACION**

[www.sociedadelainformacion.com](http://www.sociedadelainformacion.com)

Edita:



Director: José Ángel Ruiz Felipe  
Jefe de publicaciones: Antero Soria  
Luján

D.L.: AB 293-2001

ISSN: 1578-326x