

# *Planteamiento didáctico del proceso lector*

José QUINTANAL DÍAZ  
Los Corrales de Buelna. Cantabria

## **Resumen**

El artículo presenta un esquema metodológico sobre el que completar la formación lectora de los escolares. El desarrollo del aprendizaje lector tendría dos vertientes: una interpretativa y otra motivadora. Cada una de ellas, a su vez, tres niveles en los que habría que intervenir didácticamente para conseguir un lector real.

*PALABRAS CLAVE: Aprendizaje lector. Intervención didáctica.*

## **Abstract**

This article presents a methodological outline to complete children's reading comprehension learning. According to the author, the development of reading has two aspects: one interpretative and another motivating. Besides, each of them has three levels where there should be a didactic intervention in order to get true readers.

*KEY WORDS: Reading comprehension. Didactic intervention.*

Durante mucho tiempo, la problemática de la didáctica lectora estuvo abordada desde dos puntos de vista que si bien eran complementarios, en realidad lo único que nos mostraban eran las dos caras de una misma moneda: el aprendizaje infantil de esta destreza. Por un lado encontramos catálogos bibliográficos repletos de citas referidas o bien a las dificultades metodológicas

que presenta el aprendizaje, alimentando notablemente duros debates sobre las opciones que pudieran abordarse al respecto y que conducen inexorablemente a una (insoluble) categorización metodológica que respeta dignamente las distintas opciones planteadas (basadas en realidad en puntos de vista dispares) que ni los más optimistas y respetuosos eclécticos fueron capaces de conciliar, pero que ha permitido articular un bien tramado corpus didáctico en el que se encuentran metodologías diferentes las cuales todos nosotros acabamos por referenciar en nuestros trabajos, bien sean de investigación o de simple reflexión pedagógica (Barbosa, 1971: 16).

De otro modo, resultó frente de atención primordial el estudio y consiguiente resolución de distintos problemas lectores con que el estamento docente se enfrentaba a su labor cotidiana. Si anteriormente fue el aprendizaje, en términos de normalidad, el objetivo, ahora es la anormalidad la que permitió articular una compleja didáctica sobre la problemática lectora, en situaciones de Educación Especial. Y en este campo se consiguieron también planteamientos muy coherentes y sumamente eficaces que con el tiempo han permitido superar la barrera del adiestramiento lector a muchos alumnos que hasta entonces lo tuvieron vetado, dignificándose de este modo su tratamiento escolar (Troncoso, 1992: 8-12; Comes, 1992).

Pero uno de los temas que observamos no se aborda, o se hace con muy poco rigor metodológico, es el de la estructuración metodológica de la lectura a partir del momento en que el alumno adquiere la destreza. Es decir, en los casos citados la finalidad de la investigación educativa se orientaba hacia una mejor consecución de esta capacidad, pero nunca fue más allá. Así nos encontramos con que la cuestión lectora ha adquirido un protagonismo esencial en los primeros niveles educativos, en el período de educación infantil, pero en el momento en que su actividad escolar se apoya precisamente en el texto escrito, ya no se tiene en cuenta, limitándose a lo sumo, a una ejercitación monótona, machacona, y al uso funcional en otros aprendizajes. Sin embargo, no ha sido objeto de consideración curricular con una oferta didáctica específica.

Afortunadamente, los últimos años, la pedagogía en nuestro país ha sabido desarrollar en paralelo su atención social por el problema, y ahora es tema que preocupa a un sector cada vez más amplio de la comunidad. Se observa un nuevo planteamiento en el que la lectura adquiere protagonismo en la configuración de la personalidad del alumno, y su dominio trasciende los criterios puramente técnicos del adiestramiento para confluir en aspectos más lúdicos, movidos por la espontaneidad y la voluntad personal y no basada solo en elementos subyacentes a la imposición o la simple necesidad funcional. «Nuestra preocupación es que el anquilosamiento lleve a los profesores a mecanizar la enseñanza de la lectura como si el único fin fuera el de transmitir información y que lleguen a olvidar que la lectura es un medio para que los niños disfruten de relaciones humanas y literarias importantes» (Winograd-Smith, 1989: 19).

Así las cosas, lo que no puede resultarnos ajeno a los «maestros» es enfo-

car el tema de acuerdo con esta nueva visión y abordar la oferta didáctica en términos que esta consideración precisa. De ello se deriva la creciente necesidad que se plantea en la formación de base del docente sobre el tema, con rigor y profundidad suficientes como para dar esa respuesta que se le reclama. Es necesario, pues, aproximar a los futuros docentes un conocimiento serio no sólo del espectro metodológico que pueda abarcar su labor formadora, cosa que ya se hace muy bien, sino trascenderlo en términos de serio conocimiento de los más diversos aspectos que confluyen en el ejercicio lector del alumno y todos ellos recogerlos en su currículo de manera coherente y práctica.

### **Planteamiento didáctico de la lectura**

Toda didáctica, bien sea de la lectura como de cualquier otro contenido pedagógico, ha de partir inexorablemente de un análisis material del ejercicio formativo en cuanto al tratamiento que la dé el sujeto, alumno, al tema. Se trata de conocer la manera en que éste procesa la información y como lleva a efecto la acción educativa, a fin de proporcionarle pautas eficaces sobre el tema en cuestión, en los que referenciar su concientización, que le sirvan en el progresivo perfeccionamiento autónomo posterior.

Hoy en día resulta inconcebible introducirse a desarrollar un contenido didáctico sin este conocimiento del proceso de la manera más completa posible, por dos razones: la primera que es un hecho posible, se ha avanzado mucho en este campo y la investigación interdisciplinar permite una visión amplia del aprendizaje. Y en segundo lugar, el vértigo con que se vive la civilización actual exige la obtención de grandes rendimientos con el mínimo de esfuerzo, y ésto sólo se consigue afinando lo más posible nuestro enfoque metodológico. Cuanto más preciso resulte, mejor provecho podremos obtener, sin tomar en consideración algunos elementos que favorecen el resultado como la motivación, el interés, la atención, la funcionalidad, etc, y que nosotros también deberemos tener en cuenta. Así, pues, propugnamos la presencia de didácticas concretas en el proceso de una formación básica del docente. Y por ende, una respuesta específica que en lo concerniente a la lectura eficaz, vamos a aportar nosotros.

### **Proceso psicofisiológico del acto lector**

Ya nos hemos situado anteriormente en ese momento clave del aprendizaje escolar en el que todo alumno demuestra un conocimiento suficiente del código escrito que le permita transformar las grafías en ideas de contenido. Es decir, entendemos por base del conocimiento lector (como cuando decimos que el alumno «sabe leer») el momento en que ante un estímulo visual de las

grafías eme y a, duplicado, el cerebro del niño evoca la imagen de ese ser tan entrañable que le da todo su cariño.

En este momento especial, el docente decide que su alumno puede apoyar ya en textos escritos toda la actividad escolar. Pero, insistimos, que por el hecho de saber leer no podemos entender, de ningún modo, que haya finalizado el período de formación lectora. Esta ha pasado una etapa, pero no ha finalizado su proceso. Ha de cambiar efectivamente el plan y su contenido, pero no debe abandonarse la actividad educativa que se impele sobre la lectura. Ni mucho menos, ahora es tan importante como lo fue en la etapa de la educación infantil anterior. Por ello nos planteamos una descripción seria del mundo en que el alumno lleva a efecto su acto lector, con el fin de poder articular un currículo escolar que resulte veraz, ajustado lo más posible al proceso lector del niño. Necesitamos una reflexión seria sobre el modo en que el cerebro, el sentimiento, la experiencia y la personalidad del sujeto interactúan para producir una idea de contenido propia a partir del texto escrito.

Lo primero que hemos de señalar es que en el ejercicio de lectura, el sujeto lleva a efecto dos actos complementarios, necesarios ambos. Por un lado desarrolla una interpretación del mensaje gráfico, que aparece codificado en virtud de una norma lingüística concreta. Pero además, su actividad precisa responder a la voluntad por cuanto se ha de responder también a una intención, personal, concreta. Dicho de manera sencilla, el niño no sólo ha de estar capacitado para interpretar un texto, sino que además, ha de estar motivado para hacerlo. Poder y querer, serán verbos que se conjuguen en paralelo si queremos confluír en la comprensión del texto. Veamos las características que precisa cada uno de estos procesos.

#### a) Interpretación

La capacitación del niño solo tiene un objetivo: disponer los mecanismos necesarios para una interpretación fiel del texto. Su dominio responderá a un plan de adiestramiento concreto. No surge espontáneo, resulta de la acción educadora que la escuela, en su período de formación obligatoria imprima sobre él.

No obstante, ésta no resulta uniforme ni tan siquiera focalizada en una sola dirección. Podemos plantearnos un esbozo de categorización de la formación lectora dado que son distintos los componentes que la conforman. Concretamente tres:

a. 1. En primer lugar el alumno ha de estar capacitado para discurrir fluídamente por el texto. El de *fluidez* es un término que recientemente hemos introducido en la conceptualización didáctica de la lectura con el fin de erradicar, o cuando menos desplazar el tan controvertido de «velocidad». Cuando

éste implicaba un tratamiento del texto puramente decodificador con el único objeto de emplear el menor tiempo posible en el recorrido físico de la línea gráfica, el término de fluidez aporta un carácter más personalizador a este ejercicio, pretendiéndose con él entrenar la implicación del ojo, para lo cual se le dota de una buena destreza en cuanto a la movilidad y la corrección identificadora. El término de fluidez, por tanto, prescinde de la consideración temporal del acto lector, pretendiendo únicamente que el sujeto capte el mensaje de una manera desahogada, con el mínimo esfuerzo posible, y señalando como objetivo final el desarrollo de esta actividad de una manera inconsciente (del mismo modo que el conductor interpreta la información del tráfico cuando circula con su coche), para que la consciencia se centre únicamente en el ejercicio interpretativo y atender así al segundo elemento: la comprensión.

Añadimos una nueva cualidad que posee el conseguir una ejercitación fluida de la lectura, cual es permitir al sujeto (nuestro alumno) ocuparse de otra cuestión igualmente importante: el carácter lúdico del contenido, o la relación a establecer entre los elementos del mensaje. Así, la atención se desplazará y se le confiere un carácter personal al desarrollo lector.

a. 2. La *comprensión* durante mucho tiempo estuvo señalada como el objetivo final de la actividad lectora. Esta es entendida como correlación ideográfica entre texto gráfico y mente del lector, de tal modo que éste genera una «película» personal del mensaje en función de la interpretación que el código dé al mensaje cifrado.

La comprensión de un texto nunca es única, siempre adquiere un carácter individualizador, por cuanto está condicionada por las circunstancias y la experiencia previa del lector. Hemos de reconocer que su efectividad se verá favorecida por los conocimientos lingüísticos del alumno (del vocabulario y la sintaxis principalmente) lo que les convierte en el primer objetivo de nuestro programa didáctico, pero luego trascenderá éste para situarse en el plano metalingüístico que le permita superar la asimilación de la información textual y darle una interpretación a la misma. En este sentido, nos ocuparemos de atender durante el proceso formativo a las cualidades del niño, su atención, la memoria y el procesamiento lógico (inferencial) de informaciones.

a. 3. Hasta que la información textual no se incorpore al plano del conocimiento no consideraremos que la lectura alcanza su plenitud.

La información que posee el sujeto en su intelecto se encuentra almacenada de acuerdo a una cierta estructura. Unos contenidos se relacionan con otros, en nodos comunes, en virtud de los cuales se produce cualquier recuperación o rememoración que solicite el entorno del lector.

La información novedosa que aporte el texto, en algunos casos puede limitarse al plano comprensivo que definíamos en el apartado anterior. Pero no le atribuimos carácter de eficacia hasta su *integración* en esta estructura de co-

nocimiento, de modo que el niño no sólo sepa ahora algo que antes desconocía, sino que además lo tenga relacionado con la información anterior.

Así, pues, tres niveles interpretativos sufre el texto (literario o informativo) antes de adquirir el grado óptimo de lectura que merezca responder a una auténtica capacitación didáctica del sujeto lector: la decodificación fluida, la comprensión interpretativa y la integración estructurada.

LECTURA	INTERPRETACIÓN	Fluidez Comprensión Integración
	MOTIVACIÓN	Interés Necesidad Hábito

### b) Motivación

La lectura responde a un estímulo volitivo. Es decir, sólo lee aquel que quiere, o tiene verdadera intención de ello, contando por supuesto con la supuesta capacitación. Por eso, no podemos limitar a ella nuestro análisis pedagógico. Y máxime en los tiempos actuales en que al alumno se le atribuye el protagonismo del proceso de enseñanza. Hoy en día leer no responde de ningún modo a una imposición. La funcionalidad del ejercicio lector ocupa hoy el lugar que en su momento era atribuido a la receptividad paciente que hacía el sujeto antaño de su enseñanza.

Desde los criterios de nuestra reflexión nos preguntamos, ¿qué causa, o con qué intención, un alumno puede proceder al ejercicio (físico e intelectual, y por tanto laborioso) de leer?, puesto que «animar es algo más que despertar un interés, es desarrollar una capacidad intelectual que tiene el niño» (Sarto, 1995: 58). Tres motivos, muy disintos, podemos encontrar:

b. 1. En primer lugar, por motu proprio. En ocasiones, leemos por *interés espontáneo* y personal. De otro modo, ¿cómo podríamos seguir un programa televisivo, la prensa diaria o el sencillo discurrir cotidiano de nuestras vidas por calles en las que la comunicación está presente en una mayor superficie que el propio asfalto o el cemento? La lectura está ahí, y se ejercita. Si no, que nos lo digan aquellos que pasan por situaciones de desorientación plena cuando se encuentran en un ambiente con un código lingüístico diferente. Por

ejemplo, en el extranjero, un simple diccionario que te permita llevar a cabo una transposición del idioma es suficiente para sentirse amparado.

b. 2. Otras veces es la *necesidad* la que mueve nuestra voluntad a proceder a leer. Tenemos, y cada vez más, necesidad de *información* ( y ésta sólo aparece codificada en nuestro entorno) para poder circular por la vida (calles, carreteras, autobuses...) con seguridad y veracidad. Tenemos necesidad de informarnos convenientemente para insertarnos en un mundo tan tecnificado que solo ha permitido salvar el mensaje cifrado como soporte de comunicación. Ahora mismo, cualquier medio tecnológico se apoya en la información codificada para conseguir una relación óptima con el usuario. Lo cual implica un dominio lector por su parte.

O la necesidad también de *formación*. Conocer nuevas cosas, abrir el intelecto a un mundo creciente de posibilidades y medios para hacer que en la era actual se considere normalizado un sujeto que con la información que posee, antaño hubiera pasado por erudito. Además la formación del sujeto se ha transformado en una necesidad continua lo cual le permite mantener al día una técnica que en su período infantil nació como un embrión informativo. La lectura será la llave que le franqueará el acceso a todo ello.

b. 3. Y por último, en el ámbito escolar, no podemos olvidar la conveniencia de adquirir hábitos lectores. La personalidad del niño los necesita no solo para mantener su cultura actualizada mediante una práctica casi diaria en cualquier medio, literario o de comunicación, sino para configurar en ella un espíritu crítico que apoye el fundamento de su carácter humano. No olvidemos que éste lo determina precisamente el hecho de contar con una cierta autonomía de pensamiento.

## Conclusiones

El proceso escolar de la lectura, ahora ya no solo posee una estructura, sino que además responde a un completo programa metodológico. Tras alcanzar el grado de codificación fundamental que da el aprendizaje lector, nuestro alumno adquiere un nuevo estatus con el que responder a su período de escolarización obligatoria y dotar de funcionalidad y efectividad a su destreza.

De acuerdo con el esquema anterior, la tarea docente responde a un plan curricular coherente e incluso sistematizado, de modo que consigue no sólo dotar de contenido a lo que antes era una actividad monótona, sino además dinamizar ésta en términos de animación porque ahora, en esta coyuntura, tiene sentido la Animación Lectora que tanto auge va recobrando (Peonza, 1994: 30).

No existe disculpa. La formación docente de base ha de conocer este es-

quema, de modo que se articulen en torno a él metodologías específicas. Y responderá con eficacia a la necesidad pedagógica que desde el comienzo de nuestro trabajo reclamaba una línea pedagógica de futuro.

Será igualmente este esquema la referencia necesaria para que luego el estamento docente, y en respuesta a los criterios de colaboración y trabajo en equipo que plantea la legislación actual, articule su plan docente, dado que no sólo ya conoce el fin hacia el cual se quiere llevar la acción educativa, sino además los medios para conseguirlo. Se abre, pues, ante nosotros, un futuro esperanzador, dispuesto a nuevas, y amplias investigaciones que completen su contenido con una estructura didáctica acomodada al sujeto lector.

### **Bibliografía**

- BARBOSA, A. (1971): *Cómo enseñar a leer y escribir*, México, Pax.
- COMES, G. (1992): *Lectura y libros para niños especiales*, Barcelona, CEAC.
- PEONZA (1994): *Apuntes de literatura infantil. Cómo educar en la lectura*, Madrid: Al-faguara.
- QUINTANAL, J. (1996): *La lectura*, Madrid: Bruño colección. Nueva Escuela (En prensa)
- SARTO, M. (1995): «No solo la escuela es el lugar de formación», *Educación y Biblioteca*, nº 58, 7-12.
- TRONCOSO, M. V.(1992): «El aprendizaje de la lectura y escritura: pasado, presente y futuro en España», *Síndrome de Down*, Vol. 9 - Nº 1, Marzo, 8-12.
- WINOGRAD,P. y SMITH, L. A. (1989): «Mejorar el clima en la enseñanza de la lectura», *Comunicación, lenguaje y educación*, 2, 12-21.