

Reflexiones acerca de la Lectura Comprensiva (L.C.)

Luis Achaerandio, S.J.¹

“Si consiguiéramos aumentar significativamente el número de ciudadanos que sepan leer comprensivamente, produciríamos la más importante revolución educativa, cultural y social de nuestra historia”.

(Parafraseando una frase de FELIPE GARRIDO)

1. Qué es leer comprensivamente?

Mucho se ha escrito sobre la lectura comprensiva, como actividad mental para comprender un texto escrito.

Los autores están de acuerdo en que comprender un texto es una actividad constructiva, interactiva y estratégica:

Actividad constructiva, porque el buen lector no copia o transpasa sencillamente a su memoria, lo que dice el texto; el lector verdadero trata de construir una representación fiel y personal de los significados que sugieren las palabras y frases del autor. En esa construcción, el lector está influido por sus conocimientos previos o presaberes, por sus experiencias e interpretaciones, etc. Por eso se dice que la comprensión lectora es una construcción personal a partir de lo que el texto dice objetivamente.

Piaget habla de asimilación cuando explica el acto de comprender algo; en efecto, como nuestro cuerpo asimila el alimento que comemos transformándolo (y produciendo modificaciones en nuestro organismo), así la mente humana asimila las ideas de texto que lee comprensivamente, modificando y desarrollando el conjunto de los esquemas mentales del lector.

Según el constructivismo, en el acto de leer, el lector va asimilando, construyendo, modificando sus “esquemas mentales”. ¿Qué son los “esquemas”? Son las “representaciones” que quedan grabadas en la mente (y en el sistema neuronal del cerebro,

¹ Este texto fue elaborado para el Programa Centroamericano de Formación de Educadores en Servicio, de la Universidad Rafael Landívar y la Provincia Centroamericana de la Compañía de Jesús. Guatemala, enero de 2009. El autor es sacerdote jesuita, Licenciado en Humanidades Clásicas, por la Universidad de Salamanca, España; Licenciado en Filosofía, por el Colegio Maximum Oniense, España; Licenciado en Teología, por el Colegio Maximum Oniense, España; Licenciado en Psicología, por la Universidad de Lovaina, Bélgica; Doctor Honoris Causa en Humanidades por las Universidades del Valle de Guatemala y Rafael Landívar de la Ciudad de Guatemala.

que es su base biológica), cuando alguien percibe, experimenta, recoge información; en una palabra, cuando uno aprende algo.

El conjunto de “esquemas” o “representaciones” se va construyendo y modificando a lo largo de la vida y de las experiencias de aprendizaje.

Los lectores y aprendices de lectores, presentan diferencias entre sí en su mejor o peor comprensión lectora, en función de la calidad y cantidad de los “esquemas” de “presaberes o conocimientos previos” que poseen; por ejemplo si un estudiante lee y aprende sólo mecánica y memorísticamente, tendrá una pobre calidad de esquemas mentales; a diferencia del que lee comprensivamente; la ventaja de éste es que, en su lectura, va realizando sucesivos aprendizajes significativos, es decir va construyendo una rica y poderosa base de “esquemas” mentales, que le facilitarán la calidad de sus lecturas y de sus siguientes aprendizajes significativos.

Actividad interactiva, porque esa interpretación y construcción del significado, que se da en la lectura comprensiva, se hace mediante la interacción activa entre el lector (sus conocimientos previos o esquemas), el texto (lo que plasmó el escritor en su texto) y el contexto (la situación, el tipo de sociedad, las circunstancias en que se hace la lectura, etc.; por ejemplo, no es lo mismo leer un examen de fin de bachillerato que una novela de Isabel Allende.

Actividad estratégica. En efecto, un buen lector, cuando se lanza a leer, tiene sus objetivos y su plan, por lo menos implícito, para el uso de estrategias de lectura que le convengan en el momento. Más adelante se tratará de las principales estrategias que un buen lector maneja para leer comprensivamente.

El saber leer, y comprender lo que se lee, es un don valiosísimo, comparable con el don de la vista; los ojos nos asoman a un mundo maravilloso de bellos paisajes naturales y humanos, que enriquecen nuestra existencia. La lectura abre nuestras mentes a todos los horizontes de la cultura. La lectura debe ser el centro neurálgico, la preocupación y la acción, de la escuela; la comprensión de textos escritos es la competencia fundamental y crucial del aprendizaje en cualquier de los niveles educativos desde Primaria hasta el fin de los estudios universitarios.

Decía Thorndike que “comprender un párrafo es lo mismo que solucionar un problema en matemáticas”. Consiste en seleccionar los elementos correctos de la situación y reunirlos convenientemente (“comprehendere” en latín), dándole además a cada uno su debida importancia; consiste, pues, en seleccionar, dejar de lado, enfatizar, relacionar y organizar; todo esto bajo la influencia e inspiración del tema que se está leyendo o del propósito u objetivo del lector.

2. La lectura comprensiva es una herramienta clave para lograr aprendizajes significativos y desarrollar las estructuras mentales

Desde las teorías constructivistas y estructuralistas del desarrollo mental, “comprender” es asimilar activamente contenidos de aprendizaje; cuando se lee comprensivamente, la nueva información que ofrece el texto, se asimila a las estructuras cognitivas del que lee; algo así como un organismo vivo asimila un alimento transformándolo y convirtiéndolo en parte intrínseca del mismo organismo. Comprender el sentido de un texto escrito es atribuirle significados; es decir el lector que comprende, clara y hondamente, realiza aprendizajes significativos. Y con estos aprendizajes, según Ausubel, el buen lector consigue dos efectos importantes: primero, el de la “diferenciación progresiva” de los conceptos e ideas de manera que el lector precisa, afina clarifica y enriquece los contenidos de su memoria comprensiva de larga duración; y segundo, el de la “reconciliación integradora”, es decir que, en la estructura cognoscitiva del buen lector se van conformando e integrando nuevas y más ricas interrelaciones entre conceptos; así se producen varios efectos formativos, entre los cuales hay tres importantes:

- a) Se enriquecen y perfeccionan más y más las estructuras cognoscitivas del buen lector y funciona mejor su inteligencia. Como es sabido el desarrollo cognitivo de la mente, se hace realidad, con el ejercicio de aprendizajes significativos, y “consiste en la construcción de una serie ordenada de estructuras intelectuales que regulan los intercambios funcionales o comportamentales de la persona, con su contexto. El objetivo último de la educación, y, consiguientemente del aprendizaje de la lectura comprensiva, es desarrollar, potenciar y facilitar la construcción de tales estructuras” (Coll, C. 2004 pág. 82).
Sólo la competencia de “comprender”, transforma la mente.
- b) Se aprende a aprender “comprendiendo”, en un proceso siempre ascendente de formación personal mediante aprendizajes sucesivos, iluminados de significación.
- c) Se actúa, enriquece y desarrolla la memoria comprensiva, es decir, con el acto de comprender se logra que los esquemas mentales del lector sean claros, profundos, integrados ordenadamente en fecundas y duraderas interrelaciones, lo que favorece los siguientes aprendizajes significativos.

El lector que adquiere y desarrolla esa capacidad de la lectura comprensiva, tiene un tesoro mental, un “capital cultural”, una “experiencia previa” que influirá positivamente en perfeccionar y desarrollar, más y más, su capacidad de comprensión de nuevos textos escritos durante toda su vida escolar, y también adulta. Esto es lo que los especialistas en lingüística, llaman “efecto Mateo”, (es decir “al que tiene se le dará”), como se lee en el Evangelio de San Mateo; es algo así como un “círculo virtuoso”, que se aplica a la adquisición progresiva de un rico vocabulario, pero también, esto se aplica de igual manera al aprendizaje progresivo de conceptos y procedimientos.

3. Niveles de lectura comprensiva.

A algunos autores no les agrada hablar de niveles al tratar de la calidad de la comprensión lectora, tal vez porque desde el nivel inferior del analfabeto total hasta el lector eminentemente experto, hay un “continuo”, difícil de catalogar en escalones claramente

definidos. Sin embargo, sí se pueden distinguir dos niveles, claramente diferenciables, el de los “microprocesos” y el de los “macroprocesos”.

3.1. El nivel de “microprocesos”. Es el que abarca desde la alfabetización inicial de “descodificación y codificación de fonemas hasta la llamada comprensión lineal o literal. Este primer nivel comprende dos subniveles:

El primero, es el del niño de preprimaria o del analfabeto adulto que tienen que empezar por el microproceso, aparentemente sencillo de “conocer las letras” para construir y combinar palabras sencillas, y, a su vez, para descomponerlas en sonidos o fonemas; este aprendizaje, ejercitado ininidad de veces, hace que se automaticen estos microprocesos de descodificación y codificación, como un primer subnivel de los microprocesos de lectura.

A continuación vienen otros microprocesos un poco más complicados, que suelen llevar aparejada una sabrosa motivación intrínseca, de la lectura significativa de palabras y pequeñas frases que conectan al incipiente lector con sus propios presaberes; al principio, mientras se automatizan los procesos de descodificación, esta lectura “significativa” rudimentaria es lenta; después poco a poco se hace rápida; lo importante es que el aprendiz le encuentre sentido a la lectura respondiéndose a la pregunta ¿qué quiere decir esta palabra o esta frase”? Este es un segundo nivel de microprocesos.

Muchos de los “alfabetizados” que llegan hasta ahí, no progresan, ni se ejercitan en la lectura, y, al cabo del poco tiempo vuelven a ser “analfabetas” totales. Otros muchos siguen leyendo párrafos y más párrafos, textos y más textos, pero siempre a nivel lineal, superficial, a niveles frívolos de comprensión, y siguen teniendo dificultad para detectar las ideas principales y la información central; estos son los lectores fracasados que no se ejercitan en generalizar, inferir, construir significados, integrar y estructurar las ideas que afloran a la superficie del texto. Estos lectores que, en sus lecturas se mantienen a nivel de microprocesos, son catalogados como de “pobre comprensión” y son parte de la inmensa masa de los que hoy se describen como “analfabetos funcionales”; estos son lectores que pueden llegar a captar el significado superficial de no pocas ideas y datos de los textos como si fueran un listado de elementos, pero no entran verdaderamente en su profundo significado; no hacen inferencias ni detectan la integración y estructuración global del texto y sus aplicaciones.

3.2. El nivel de macroprocesos. Es el nivel que debe alcanzar el buen lector si no quiere quedarse atrás en la categoría de los “analfabetos funcionales” que son muy frecuentes en nuestras aulas de secundaria y de las universidades. Para alcanzar el nivel lector de macroprocesos se requiere poder realizar, por lo menos, las siguientes seis funciones, además de tener automatizados los microprocesos de nivel inferior, antes citados:

1ª. El lector competente tiene conciencia de que el objetivo de la lectura que se propone hacer, es comprender el texto construyendo significado.

En el aprendizaje significativo o constructivo, que pretendemos con la lectura de un texto de estudio, no se trata de “reproducir información” mecánicamente, sino de contrastarla con nuestros presaberes para asimilarla, integrarla, comprenderla. Así “entendemos”, “incorporamos”, adquirimos nuevos conocimientos.

“Comprender” una información de un texto, es traducirla mentalmente a nuestras propias ideas. Es “aprender significativamente”, es construir significados, cambiando y enriqueciendo nuestras ideas como consecuencia de su interacción con las nuevas informaciones que nos ofrece un texto u otro medio de información.

2ª. El lector activa sus “presaberes” o conocimientos previos pertinentes, que se relacionan con el contenido del texto.

3ª. El lector competente va discerniendo o distinguiendo las “ideas principales”, de las menos importantes, y centra en aquéllas su atención, poniéndolas en relieve y captando su significado esencial.

4ª. El lector aprecia ese significado esencial de la información, que ha encontrado en el texto y lo evalúa en función de la consistencia interna de esa nueva información (¡“tiene sentido”!; ¡“qué interesante”! ¡“tiene poca lógica”!, etc.). También evalúa esa nueva información en función de la congruencia de tal información con sus presaberes y con el sentido común: (¡“suena bien con lo que yo conozco”!; o ¡“me suena raro”!, ¡“nunca había oído esto”!, etc.).

5ª. Extrae y prueba las inferencias a partir de lo que capta en el texto escrito y de la interacción de éste con los conocimientos previos.

6ª. Supervisa reflexivamente la esencia o claves de todos los procesos o funciones para ver cómo va su comprensión lectora y para seleccionar los puntos importantes y para mejorar su lectura; a esta función se llama “metacognición” y “autorregulación”.

El nivel de macroprocesos supone el manejo inteligente de las “macrorreglas” de lectura que se citan a continuación:

- a) Supresión: Consiste en desechar la información inútil, redundante e irrelevante.
- b) generalización: Se substituyen varios enunciados por otro enunciado de orden superior que los abarque o englobe.
- c) construcción: Hace inferencias o enunciados explícitos a partir de señalamientos que se hacen en el texto acerca de ideas o enunciados implícitos.
- d) integración: Se producen resúmenes o macroestructuras integrando las informaciones relevantes de las distintas partes del texto.

Como se ve por lo que antecede, el “nivel de los macroprocesos” es claramente superior, en calidad, profundidad, complejidad, construcción de sentido, alcance, jerarquización y

globalidad estructural, etc., al “nivel de microprocesos”. Aunque se dice con razón que los niveles de comprensión se distribuyen en un “continuo” como una recta vertical, hay que decir también que tanto es más alto el nivel de lectura cuanto más profunda e integrada es la comprensión de los textos por el lector. Y también es claro que sólo el lector que llega a manejar habitualmente los macroprocesos, es un “buen lector”, que realiza verdaderos aprendizajes significativos a partir de los textos escritos.

Tal vez sirva, el siguiente resumen de Díaz B. F. y Hernández G. para iluminar, desde otro ángulo, el de las condiciones de una “pobre comprensión” y las de una “buena comprensión”; aunque con ciertas limitaciones, el nivel de microprocesos” es necesario para leer bien, todavía no es suficiente para alcanzar las condiciones de una buena comprensión; ésta se logra verdaderamente cuando el lector se maneja a nivel de macroprocesos”

Pobre comprensión

Buena comprensión

Uso escaso del conocimiento previo	Uso activo del conocimiento previo
Dificultad para detectar la información central	Detección de la información principal y uso de estrategias para mejorar la codificación y almacenaje de la información
Uso de estrategia de listado	Uso de la estrategia estructural
Uso de la estrategia de suprimir/copiar	Uso de macrorreglas complejas: (supresión, generalización, construcción e integración)
Incapacidad para elaborar un plan estratégico de lectura	Capacidad para planear el uso de estrategias de lectura en función del contexto de aprendizaje
Deficiencias en establecimiento del propósito de la lectura	Establecimiento efectivo del propósito y uso adecuado del mismo durante todo el proceso lector
Deficiencias en la capacidad para supervisar el proceso (detección de problemas y autocorrección)	Capacidad efectiva para supervisar y regular el proceso de comprensión

4. El “analfabetismo funcional”, y la crisis generalizada de la educación sistemática.

Siendo tan importante la lectura comprensiva, sorprendentemente es minusvalorada y relativamente poco asumida por no pocos educadores en muchos países; es una tragedia generalizada el que grandes mayorías de población, o no puedan leer a nivel de microprocesos, o no puedan leer comprensivamente.

El lector que se queda a esos niveles, es decir que no ha adquirido la competencia de la lectura comprensiva, pierde muchas oportunidades educativas: Su mente, cuando “estudia”, se llena de contenidos atomizados, dispersos, sin identidad, y, con frecuencia, memorísticos, fotocopados mentalmente, mal asimilados, es decir no digeridos. Esos “débiles lectores” pierden la gran oportunidad de desarrollar su mente; conforme van avanzando en sus estudios, esos alumnos, se sienten más inseguros en las asignaturas que exigen comprensión o pensamiento lógico; sus calificaciones o notas son bajas; suelen tener baja autoestima; su motivación escolar disminuye; repiten cursos, y, con frecuencia, desertan sintiéndose impotentes para seguir adelante. Desde hace algunos años, a estos pseudolectores, se les califica como “analfabetos funcionales”, porque su competencia lectora no funciona adecuadamente; como hay algunos “débiles mentales”, hay muchísimos “débiles lectores”.

A nivel de expertos, ya hace tiempo, que se distingue claramente entre “estar alfabetizado” y “leer comprensivamente”. Pero a nivel escolar y práctico, se sigue manejando una confusión que está haciendo mucho daño; no pocos profesores suponen que, una vez que los estudiantes han aprendido y desarrollado inicialmente las habilidades de descodificación y la codificación de la lecto-escritura, ya saben leer; y que las habilidades de una verdadera comprensión lectora, piensan ellos, se irán desarrollando casi automáticamente por los alumnos, a lo largo de los Grados de Primaria. Dicho de otra manera, en la Escuela, en general, no se enseña a comprender los textos; los maestros suelen creer, equivocadamente, en el modelo llamado de “procesamiento ascendente”, es decir “si el alumno ya se alfabetizó y aprendió” a leer palabras y frases, y las repite en alta voz o en silencio, ya irá avanzado él solo, en la verdadera comprensión lectora. Ese es un gran error que hace aumentar el número de los “analfabetos funcionales”.

A casi todos los educadores preocupa los altos porcentajes de analfabetismo en sentido estricto que empuantan y frenan el desarrollo personal y social de muchos millones de seres humanos; el analfabetismo radical, inicial o tradicional, es una epidemia cultural patente. Pero hay otra gran pandemia silenciosa y latente que produce parecidos efectos destructivos y que inhiben el crecimiento de los que la sufren. Esta enfermedad social llamada “analfabetismo funcional”, está extendida sobre todo en los países en vía de desarrollo, pero también en los países desarrollados: En el año 1993 el Departamento de Educación de los Estados Unidos publicó un estudio sobre el sistema educativo manifestando que “casi la mitad de los norteamericanos, unos 90 millones de personas, tienen dificultad para comprender un texto cuando lo leen “...” el estudio revela que enfrentan dificultades importantes para leer y escribir textos simples”.

En el año 1992, la revista “didac” de la acreditada Universidad Iberoamericana de México, publicó una investigación sobre comprensión lectora, aportando los datos siguientes: “Un muestreo realizado en 28 instituciones universitarias de la República, demostró que un 64% de los estudiantes de la Preparatoria y Universitarios, entran en la categoría de analfabetos funcionales. En la sección vespertina de un acreditado colegio de Guatemala, de 300 aspirantes para conseguir 80 plazas para entrar a 1º. Básico, sólo el 10% aprobó los tests estandarizados de lectura comprensiva. Las evaluaciones que hace el Ministerio de Educación de Guatemala revelan grandes y máximas deficiencias de lectura, tanto en

alumnos de Primaria como de Secundaria. Según recientes investigaciones de USAID, en Guatemala el 41.60% de profesores del primero y tercer Grados de Primaria, fueron aplazados en una evaluación reciente de comprensión lectora.

Este es un problema grave de la mayoría de los países. Es difícil de explicar por qué no logra bajar a la realidad de las renovaciones educativas y a las aulas, lo que tantos sabios expertos de la educación proponen: “Que la lectura comprensiva sea uno de los principales objetivos (quizás el más importante) del currículo de Primaria y Secundaria”.

5. Dificultades que impiden o frenan el desarrollo de la lectura comprensiva.

Son muchos los millones de personas analfabetas completas; casi lo mismo podemos afirmar de los “analfabetas funcionales” que se quedan a medio camino sin llegar a desarrollar la competencia de leer comprensivamente para lograr verdaderos aprendizajes significativos:

- La principal y primera dificultad es no poder acceder a la escuela por múltiples razones de carácter estructural: Pobreza, desnutrición, trabajo infantil, etc. Estas personas ni siquiera lograron el mínimo nivel de codificación y decodificación de fonemas; o si lo lograron, ahí se quedaron irremisiblemente por haber desertado pronto de la escuela o porque no recibieron la segunda alfabetización; esa inmensa muchedumbre de analfabetos no automatizaron la facultad de codificación y decodificación y se perdieron, para siempre, la rica oportunidad de leer comprensivamente.
- Otros muchos se quedaron a niveles bajos de microestructura, “hay muchas palabras que no entienden en el texto”, “pierden el hilo o la continuidad de lo escrito”, etc.
- Son muy numerosos los alumnos de secundaria que sólo saben leer lineal y superficialmente, porque sus profesores, en la escuela o en el colegio, supusieron que ya sabían leer bien, y nunca se les ocurrió ayudarles a progresar en sus niveles de comprensión lectora; nunca se propusieron enseñarles las estrategias de lectura comprensiva y entrenarlos en ellas.
- Esos numerosos alumnos no dialogan con los textos, no profundizan en los significados, no hacen creativas inferencias, no saben aplicar las macrorreglas, no hacen predicciones, no identifican claramente las ideas principales; en una palabra, no han alcanzado el nivel de macroprocesos; consiguientemente su lectura, aunque les proporciona aprendizajes memorísticos, no les permite acceder a los aprendizajes significativos; memorizan, pero no comprenden; aprenden a repetir, pero no aprenden a pensar y no desarrollan sus estructuras mentales; y todo eso sucede porque son pocos los profesores que detectan, en sus alumnos, estas carencias de comprensión de los textos que leen.

6. Las estrategias de lectura comprensiva

Como se decía más arriba, la lectura comprensiva es una actividad estratégica; para desarrollar esa poderosa competencia de aprendizaje significativo y de satisfacción humana, que es la lectura de alto nivel, se necesita conocer y aplicar adecuadamente las “estrategias de lectura” correspondientes.

Las estrategias de comprensión lectora son procedimientos que se pueden enseñar y aprender; son actividades mentales de elevada categoría en orden a conseguir un objetivo que aquí es claro, comprender bien lo que se lee; en realidad, sirven para representarse, analizar y resolver los problemas que se le presentan a un lector cualquiera que se encuentra con un texto y quiere penetrarlo en toda la riqueza de su sentido; una característica de estas estrategias, es que ellas no dan recetas fijas para resolver los problemas de lectura, sino que son como vías o métodos flexibles para que el lector, creativa y constructivamente, vaya encontrando y aplicando soluciones a los problemas para conseguir su objetivo; los buenos lectores ya automatizaron sus estrategias y cuándo y cómo aplicarlas; por eso leen comprensivamente con facilidad y sin esfuerzo.

¿Y cuáles son esas estrategias?

Hay divergencias entre los autores, sobre el número, nombres y características de las principales estrategias de comprensión lectora. Casi todos los autores coinciden en que deben ser pocas y que dichas estrategias deben cubrir funciones y contenidos referidos a los siguientes aspectos:

- Que se descubra el propósito u objetivo principal de la lectura.
- Que, antes de empezar la lectura propiamente dicha, se anticipen algunas acciones, como: Que se lea el título, el índice, los subtítulos, algunos cuadros-síntesis, etc.; es decir que se busquen indicios que ayuden a predecir de qué va a tratar el texto; eso supuesto, que se actualicen los “presaberes” sobre dicho tema del texto; y que el lector se haga algunas preguntas o cuestionamientos pertinentes.
- Que se vayan identificando las ideas principales; y, que para ello, se ejerciten las “macrorreglas” de que se trata anteriormente: “supresión” de ideas no relevantes, “generalización” abstrayendo en un concepto o categoría, otros pequeños datos concretos; construcción e “integración”, de modo que, a base de interrelacionar ideas principales, se logran integrar en estructuras globales superiores. Idea principal no es lo mismo que el “tema” o el “tópico” general de la lectura, que responde a la pregunta global “¿De qué tratará el texto completo?”. Las ideas principales son enunciados importantes que van desenvolviendo o desarrollando el “tema” general.
- Que, una vez identificada la idea principal, el lector la exprese con sus propias palabras (distintas del texto); esto es, practique el parafraseo oral y escrito.
- Que el lector vaya autoevaluándose en sus procesos de lectura y haciéndose preguntas como éstas: ¿Estoy comprendiendo bien el texto? ¿Si no comprendo bien,

qué me convendría hacer? ¿Qué dificultades estoy encontrando y cómo las estoy resolviendo? A esto se refiere lo que los autores llaman “metacognición” y “autorregulación”.

- Que el lector vaya más allá del texto, haciendo inferencias a base de la contrastación de los “conocimientos previos” y del texto escrito; el buen lector va interpretando y haciendo aportes constructivos mientras lee: va llenando los vacíos o carencias del texto; aclara, para sí mismo, lo que el autor dejó impreciso u obscuro; hace hipótesis a partir del mensaje escrito; hace explícito lo que, en el texto está implícito; hace deducciones, del tipo “de esto se puede deducir que”, etc.
- El buen lector, enseguida percibe lo que los autores llaman la “superestructura textual”, es decir si el texto es de tipo “narrativo” (como un cuento) o “expositivo” (como un texto de estudio) o “argumentativo” o “causal”, etc.
- El buen lector va concatenando las ideas principales e interrelacionándolas entre sí y de ellas va haciendo una síntesis que las engloba o resume todas; los autores le dan mucha importancia a esta estrategia poderosa llamada “resumen”. El resumen bien hecho presupone un amplio conjunto de capacidades y acciones, por ejemplo:
 - ✓ capacidad de manejar las macrorreglas
 - ✓ capacidad de construir la macroestructura del texto
 - ✓ capacidad de identificar, parafrasear y reformular las ideas principales del texto
 - ✓ supone la percepción de los marcadores semánticos del autor, como las frases: “en pocas palabras”, “en síntesis se puede decir que”, etc.
 - ✓ presupone cierta madurez mental cercana a las “operaciones formales” de Piaget, es decir se suele empezar a dar desde 5º o 6º Grado de Primaria. Lamentablemente la capacidad de resumir bien un texto de cierta extensión (unas 3 páginas), por suponer las macrorreglas de generalización, construcción e integración etc., es poco frecuente en ciclos básicos de secundaria en nuestros ambientes.

Supuestas esas coincidencias fundamentales, cada autor elige su grupo de estrategias. Por ejemplo, Palincsar y Brown identificaron cuatro estrategias que son necesarias en la lectura comprensiva y en el aprendizaje significativo:

- Resumir (A partir de la autorrevisión). Supone la capacidad de identificar las ideas principales, y el uso habitual de las “macrorreglas”.
- Formulación de preguntas (A partir de la autoevaluación)
- Clarificar (Cuando se dan problemas en la comprensión).
- Hacer predicciones (A partir de la activación de “conocimientos previos”).

No hay secuencia fija en el uso de estas estrategias: El buen lector las maneja con gran libertad y flexibilidad según las diferentes situaciones y circunstancias. En verdad, el buen lector todo el tiempo está “resumiendo”, “clarificando dudas y puntos difíciles”, “formulando preguntas” y “haciendo predicciones”.

Los buenos lectores empiezan por echar un vistazo sobre el texto concreto que van a leer o estudiar, sobre el título, subtítulos, etc., para ver el tema de que se trata.

Una vez iniciada la lectura, se activan en la mente del lector, aquellos conocimientos previos, “esquemas” o presaberes acerca del tema de lectura; inmediatamente comienzan a interactuar dichos “esquemas” con las ideas o información que el lector va detectando en los sucesivos párrafos del texto.

Y, así, el lector descubre pronto cuál es la idea principal (o ideas principales) de cada párrafo; y normalmente las subraya con el marcador o las anota en su cuaderno, parafraseándolas con sus propias palabras.

Casi sin querer, empieza a concentrar su atención en esas ideas principales, y a relacionarlas entre sí y con otras ideas nuevas e importantes del texto.

Y, después de leídos unos cuantos párrafos, el buen lector puede decir: “En resumen, esto es lo que el autor dice en ésta o en estas páginas”. En esto consiste el camino o estrategia de RESUMIR: El lector ha logrado captar y entender la “esencia”, es decir lo más importante y esencial del texto leído; y es consciente de que ese RESUMEN tiene sentido, por lo menos provisionalmente, porque es el fruto de su actividad mental, de ir analizando e integrando consistentemente las informaciones del texto, en el marco de sus propios “presaberes”.

A lo largo del proceso de lectura, y, sobre todo, después de construir el resumen parcial o total del texto, el buen lector va aplicando la estrategia de “FORMULAR PREGUNTAS”. Estas se suelen referir a dos ámbitos o aspectos: a) Al texto de lectura y al resumen elaborado, y b) a la metacognición (es decir a la autoevaluación, supervisión y monitoreo o autorregulación de sus procesos mentales durante la lectura):

- a. Las PREGUNTAS referidas al texto o al resumen elaborado, son de este tipo:

¿Hay, en el texto, alguna idea o dato que no me parece?

¿Qué párrafo se me hace difícil de comprender?

¿Mi resumen recoge bien, breve, y ordenadamente, las principales ideas del texto?
¿Capta lo esencial?

¿Mi resumen es mío, es decir he sintetizado bien las principales ideas del texto, parafraseándolas con mis propias palabras?

- b. Las PREGUNTAS referidas a la metacognición pueden ser éstas u otras parecidas:

¿Qué dificultades he encontrado yo en mi lectura o estudio?. ¿Problemas de vocabulario? ¿Me he distraído con facilidad? ¿Por qué no me he concentrado en mi trabajo? ¿Me faltan conocimientos previos sobre el tema? ¿Me faltan las bases, por ejemplo en Matemáticas?

¿Cómo he tratado de monitorear o autorregular mi trabajo para superar esas dificultades? ¿Esforzándome en recordar mis “presaberes”? ¿Haciendo una nueva relectura de los párrafos que no comprendo bien?

La estrategia de CLARIFICAR consiste en centrar la atención en los puntos difíciles del texto hasta entenderlos con claridad; esto supone que el lector tenga la capacidad de detectar los problemas de comprensión que va encontrando; y también supone algo de evaluación crítica de las ideas importantes del texto. A veces, esto conlleva volver hacia atrás para releer párrafos anteriores.

La estrategia de HACER PREDICCIONES consiste básicamente en anticipar el sentido de lo que va a venir a continuación en el texto que uno está leyendo. Esta estrategia se usa al iniciar la lectura pronosticando el tema o temas del texto en virtud del título, los subtítulos, etc. Y se usa a lo largo de la lectura haciendo “inferencias” o deducciones, a partir de contrastar lo que se dice en el texto, con los “presaberes” que se van activando durante la lectura y en la actividad de RESUMIR.

Como se puede inferir de todo lo dicho, estas cuatro estrategias ayudan a conseguir el objetivo de la lectura comprensiva, que consiste fundamentalmente en construir significados a partir del texto.

7. Aprendizaje-enseñanza de las estrategias de lectura comprensiva.

El aprendizaje de las estrategias es progresivo e implica tiempo. No puede aprenderse una estrategia si no se da un entrenamiento prolongado de la misma. Hay que tener en cuenta que el aprendizaje de una estrategia debe involucrar:

- Conocimiento de la estrategia.
- Conocimiento detallado de cómo ejecutarla.
- Conocimiento sobre su funcionalidad y utilidad.
- Saber en qué contextos y en qué situaciones de lectura es o no recomendable su uso.
- Su relación con el conocimiento metacognitivo.
- Su autorregulación paso a paso.
- Su flexibilización

Cada vez más se reconoce la necesidad de considerar la relación estrategias y contenidos de aprendizaje, para lo cual, es menester que los profesores contribuyan a reflexionar sobre aquellas que puedan resultar más efectivas para las disciplinas que enseñan. Esta actividad puede ser de importancia crucial para incluirlas en el programa de entrenamiento que se quiera implantar.

Es necesario trabajar aspectos motivacionales y de autoeficacia, conjuntamente con la enseñanza de las estrategias que se enseñen. Desde el inicio de las sesiones de entrenamiento se debe dirigir la enseñanza con el objeto de conseguir que los alumnos reestructuren sus interpretaciones sobre cómo aprender en forma significativa, procesando la información a leer y aprender profundamente. De este modo el profesor deberá indagar las representaciones que los alumnos vayan desarrollando y orientará sus esfuerzos en el sentido de mejorarlas a través de situaciones de andamiaje y traspaso de control. Al final del entrenamiento los alumnos deberán mejorar sus interpretaciones:

- Reconociendo el valor funcional de las estrategias.
- Comprendiendo que el esfuerzo involucrado en el aprendizaje de las estrategias es una inversión que repercutirá poderosamente en el logro de aprendizajes más valiosos a partir de los textos.
- Sobre la creación de expectativas más adecuadas para el aprendizaje.
- Sobre cuestiones relativas a la relación entre autoconcepto, autoeficacia y aprendizaje, etc.

Conviene trabajar la enseñanza de estrategias considerando los contextos de lectura compartida y aprendizaje cooperativo. Los compañeros también pueden coadyuvar de manera importante a través de relaciones de tutoría y colaboración, porque son fuente importante de la creación de controversias, conflictos sociocognitivos, ayudas, etc.

Es necesario cambiar nuestra forma de entender la evaluación, tanto para el caso de los contenidos a aprender por medio de los textos, como de las estrategias enseñadas para mejorar la comprensión.

Hay diferentes metodologías eficaces para el aprendizaje de la comprensión lectora. Una de las metodologías más ampliamente reconocida e influyente entre los programas de entrenamiento y las prácticas educativas actuales de la enseñanza de la comprensión de textos, es la de *enseñanza recíproca* propuesta por Brown y Palincsar, quienes, como se señala anteriormente, identificaron cuatro estrategias fundamentales. En ese sentido sería ideal presentar una descripción detallada de esa metodología, por considerarla una aproximación valiosa para su utilización creativa en la enseñanza de estrategias en el aula.

Esta metodología, según lo reconocen las autoras, está en gran parte inspirada por las ideas de Vigotsky. Según Palincsar y Klenk (1992), son tres los principios teóricos derivados de la teoría vigotskiana que influyen en su concepción:

- El origen social de los procesos psicológicos superiores (los procesos psicológicos superiores aparecen primero en el plano de la relación interpersonal, y después son internalizados y apropiados por el aprendiz).
- La noción de ZPD (la “enseñanza recíproca fue diseñada para proveer una ZPD en la cual los estudiantes, con la ayuda de los maestros y de compañeros más avanzados, toman una responsabilidad cada vez mayor en

la realización de una actividad”, p.213); es decir, los estudiantes van ascendiendo, poco a poco, escalones de comprensión progresiva.

- Los procesos psicológicos son adquiridos en una actividad contextualizada y holística (las estrategias son aprendidas en el contexto de la lectura funcional o significativa y mediante macroprocesos).

La mecánica del procedimiento es más o menos como sigue: se constituyen grupos de aprendizaje cooperativo formados por varios aprendices y un tutor-guía que sabe más. Todos los participantes se enfrentan a una tarea de lectura en donde se aplican las estrategias mencionadas a distintos segmentos del texto. El adulto guía y los aprendices van tomando turnos en relación a los segmentos del texto que intentan comprender conjuntamente.

En ese contexto son puestas en marcha las distintas estrategias rutinariamente a través de diálogos que ocurren en forma natural. De esta manera, primero los participantes leen el fragmento del texto asignado en forma colectiva o individual; luego se elaboran preguntas sobre aspectos relevantes de texto; de inmediato se trabaja un resumen sobre lo esencial del fragmento leído. Durante el intercambio puede solicitarse la aclaración de algunas partes del texto que no fueron comprendidas claramente por alguno o por varios de los miembros, debido a alguna palabra, idea, etc., la cual es retomada por el grupo para resolverla por medio de comentarios colectivos o a través de alguna relectura inmediata. Por último se elaboran algunas predicciones relativas a lo que tratará el siguiente fragmento del texto sobre la base de lo previamente leído. Las distintas estrategias son aprendidas en el contexto de construcción conjunta de la comprensión de la lectura o el aprendizaje del contenido, lo cual constituye la meta principal.

En las sesiones iniciales el guía es quien modela ante los aprendices, la forma en que se practican las distintas estrategias, por lo que éstos deben asumir una actitud más pasiva. Conforme avanzan las sesiones se va haciendo efectiva la toma de turnos y los aprendices van participando activamente en la aplicación de las estrategias. El guía retroalimenta continuamente la forma de aplicación de las estrategias y motiva a los demás miembros del grupo para que colaboren en esa dirección. Después de que los aprendices van mostrando una competencia plausible en el manejo de las estrategias, pueden empezar a asumir el rol de guía y coordinar las actividades de los otros miembros del grupo. En todos los casos la presencia del guía siempre es fundamental porque está presto a reorientar en todo momento las discusiones y los comentarios suscitados sobre el uso de las estrategias y de la comprensión del contenido del texto, cuando ocurren digresiones o desviaciones.

- Los aprendices son instruidos a utilizar un repertorio de estrategias las cuales pueden ayudarlos a comprender mejor lo que leen.
- El tutor-maestro modela cada una de las actividades.
- Se les invita a los aprendices a hacer sus comentarios en relación al modelamiento y al pasaje leído, por ejemplo: ¿la información que acabo de comentar fue la más importante de esta parte del texto? o ¿alguien tiene algo más que agregar a la predicción que hice?

- Se les provee a los aprendices, ayuda y guía ajustada al nivel en que ellos son capaces de ejecutar las estrategias.
- Los tutores apoyan las participaciones de los aprendices a través del diálogo, usando instigaciones, sugerencias y pistas, explicaciones, retroalimentaciones, modelaje adicional, parafraseo, apoyos y elogios.
- El tutor-maestro invita a los aprendices a iniciar la discusión y a responder a las participaciones de los demás. Las participaciones del profesor pueden incluir: **a)** la sugerencia de otras preguntas, **b)** contribuciones a un resumen, **c)** comentarios a las predicciones de otros, **d)** la solicitud de aclaraciones sobre el material que no comprenden, **e)** la aportación de comentarios adicionales sobre el contenido, **f)** el auxilio para resolver interpretaciones erróneas.
- Durante los procedimientos de enseñanza recíproca, hay un cambio y traspaso gradual del rol principal y de la responsabilidad del tutor-maestro, al aprendiz. El tutor-maestro gradualmente transfiere el control de los diálogos a los aprendices hasta que al final llega a ser un simple observador que apoya.
- Durante los diálogos, se provee instrucción sobre dónde, cuándo y por qué las estrategias enseñadas pueden utilizarse adecuadamente.

8. Cómo mejorar la lectura comprensiva en las instituciones educativas.

No basta, para mejorar la calidad de la lecto-escritura de los alumnos de un país, que en las Reformas Educativas, se asiente claramente que la competencia de leer comprensivamente, es uno de los objetivos más importantes del Proyecto Educativo; eso es fácil consignarlo por escrito; lo difícil es lograrlo en las aulas; y esto, porque, en primer lugar, hay pocos profesores que estén bien preparados técnicamente para ir guiando a sus alumnos en el desarrollo sistemático y continuo, de las estrategias de lectura; para eso se necesita que los profesores tengan una formación suficiente en la teoría y práctica de la pedagogía de la lectura comprensiva. En segundo lugar, en general, los profesores no se sienten responsables de guiar técnicamente a sus alumnos en el desarrollo de esa competencia; los profesores de lengua y literatura manejan textos narrativos, poéticos o descriptivos, pero muy pocas veces trabajan o hacen leer textos informativos, que hay que comprender, los que, por otra lado, son la base de las otras materias del currículo; y los profesores de esas materias rara vez se preocupan de guiar a sus alumnos para desarrollar una mejor comprensión lectora.

En general, los maestros y profesores de todas las áreas, exceptuando a veces a los del área de lenguaje, suponen erróneamente que sus alumnos “saben leer”; y no hacen nada por mejorar las capacidades lectoras de ellos. El resultado, según las estadísticas, es que son relativamente pocos los estudiantes de Secundaria que dominan la lectura comprensiva a nivel de macroprocesos. Tampoco ayuda, a mejorar el problema, el que los profesores se dediquen fundamentalmente a dar clases expositivas, desterrando del aula la tarea de lecturas de los diversos temas. Las consecuencias son graves; mucho alumnos, durante su formación (y siguen así durante su vida), pierden la gran oportunidad de aprovecharse de la

poderosa herramienta de formación de capacidades y competencias, que es la lectura comprensiva; y quedan empobrecidos mentalmente para siempre.

A continuación se sugiere un método institucional, puesto exitosamente en práctica en algunos colegios, con excelentes resultados, no sólo en el mejoramiento de la lectura comprensiva en sí misma, sino también en todos aquellos efectos que ésta lleva consigo, es decir, el aumento enorme de aprendizajes significativos en todas las áreas, el notable desarrollo de capacidades y competencias de los alumnos, los excelentes resultados en las evaluaciones nacionales del Ministerio en comparación de otras instituciones educativas, etc. A continuación, se describen brevemente algunos de los aspectos de un modelo flexible que suele producir excelentes resultados.

- 1) Mediante talleres quincenales, durante cuatro meses, se prepara un grupo pequeño de expertos (unos 8), en la teoría y práctica de la lectura comprensiva. Más adelante, en este artículo, se explica la metodología de esos Talleres. ¿Quiénes se eligen para ese grupo de futuros expertos? Educadores de la institución misma que se distinguen por su liderazgo con sus colegas profesores, por su apertura a nuevas ideas; por sus cualidades psicopedagógicas. Este grupo debe ser guiado por un experto en la teoría y práctica de la lectura comprensiva.
 - 2) Una vez preparados los ocho expertos, cada uno de ellos, a su vez, hace de tutor de un grupo de diez profesores; y se reproduce en cada grupo, el taller de cuatro meses de lectura comprensiva; de esa manera 80 profesores de la institución estarán preparados para hacer una inmersión pedagógica de lectura comprensiva en la Escuela, Colegio o Escuela Normal, etc. mediante un número significativo de educadores que entrena a sus alumnos en sus respectivas clases y materias.
 - 3) En las instituciones en las que funciona la metodología del “período doble” de clase de 90 minutos, los profesores de todos los cursos y asignaturas, dedican algunos tiempos, programados de antemano, para ir acompañando a los estudiantes en su aprendizaje y aplicación de las estrategias de lectura comprensiva.
- ✓ El modelo general de Talleres es el mismo para todos los grupos, pero siempre adaptado y contextualizado a los cursos (edades), asignaturas, temas, estructuras textuales, etc. Eso quiere decir que el entrenamiento y desarrollo de la comprensión lectora se trabaja como un eje transversal del currículo; es menos eficaz esa actividad, cuando se ejercita como una tarea o trabajo extracurricular. Por eso, por ejemplo, en el área de matemáticas, este entrenamiento aprovecha el enunciado escrito de los problemas de matemáticas como texto y materia de análisis para afinar y desarrollar la lectura comprensiva; de paso, es preciso señalar que, según las investigaciones, hay altos porcentajes de alumnos que reprueban matemáticas por no saber resolver los problemas de los exámenes; y no los pueden resolver porque no entendieron o entendieron mal, el texto escrito del enunciado de los problemas.
 - ✓ La metodología de los talleres, tanto para preparar el núcleo de expertos y el resto de profesores, como para entrenar al grupo de alumnos en el aula, está inspirada en

las ideas y aportes de importantes autores: Así, Edwards y Mercer (1988) enfatizan que este entrenamiento no se equipara a la metodología de una clase magistral de un maestro “enseñante”, sino que es un proceso de aprendizaje y construcción conjunta y compartida entre alumnos y el profesor; éste último haciendo función de tutor o guía. Rogoff (1984) describe ese proceso como “participación guiada”, porque, aunque, al principio, el maestro toma la iniciativa, después poco a poco, va delegando la responsabilidad de su trabajo a los propios alumnos. En este mismo sentido, Bruner (1976) interpreta la acción del profesor como “andamiaje” para que el alumno construya; y otros proponen al maestro como actor que hace “modelaje” acerca de cómo la mente del experto aplica las estrategias de la lectura comprensiva; es notable la eficacia del maestro como modelo que va manifestando, y explicando, en alta voz, todo lo que su mente hace durante el proceso de una comprensión lectora compartida, es decir cómo aplica la estrategia que está cultivando, qué dificultades encuentra, cómo las resuelve, cómo construye los significados, cómo parafrasea las ideas principales, etc.

- ✓ En los meses de entrenamiento, se dan dos fases en función de la mayor o menor intervención del tutor o de los aprendices: En la primera fase, el tutor interviene más sensiblemente. En la segunda, se va trasladando sucesivamente la responsabilidad al grupo en la “construcción conjunta y compartida” de significados.
- ✓ En efecto, en los primeros talleres, el tutor suele intervenir en las actividades que Baumann (1990) llama la “enseñanza directa”; en la Introducción de los objetivos del taller que van a trabajar; en la explicación de la estrategia que se trabaja en ese día mediante la lectura de un breve texto; en el modelaje que el tutor hace, delante de los alumnos, aplicando esa estrategia concreta, induciendo a los aprendices para que ellos reproduzcan ese mismo ejercicio con otro trozo de ese texto, y animándoles a que expresen sus dudas, dificultades, experiencias vividas, etc.
- ✓ El ideal es que, poco a poco, entre los estudiantes más proficientes, surjan unos cuantos que puedan hacer exitosamente de tutores de sus compañeros; cuando llega ese momento, por ejemplo, en una clase de 30 ó 40 alumnos, se dividen en grupos de 4 ó 5 alumnos, para trabajar en equipos cooperativos; progresivamente, en cada pequeño grupo, se va alternando, entre los compañeros, la responsabilidad de tutorear; siempre el profesor o “tutor-experto” va guiando discretamente los procesos; y, por supuesto, al introducir el aprendizaje de una nueva estrategia, interviene en las actividades de “enseñanza directa” de Baumann.
- ✓ Aun manteniendo cierta flexibilidad dependiendo de la preparación, madurez y contexto de cada grupo, parece conveniente llevar la siguiente “hoja de ruta” u orden de presentación de estrategias.
- ✓ Se empieza con las “estrategias de antes de la lectura”.
 - a. Establecer el objetivo u objetivos de la lectura; por ejemplo, aprender sobre “la incaparina como solución barata para disminuir la desnutrición infantil”.

Siempre, a lo largo del taller, el objetivo más importante es “mejorar la calidad e la lectura comprensiva”.

- b. Introducirse en el tema: Mediante los indicios que da el autor (título, subtítulos, índice, etc.) definir el “tópico” del texto que se presenta; bajar a la mente de cada uno, los “conocimientos previos” sobre ese tópico o tema; hacerse algunas preguntas iniciales; aventurarse a hacer predicciones sobre lo que se tratará en el texto.
- ✓ En sesiones sucesivas, se van entrenando las llamadas “estrategias durante la lectura”, que han sido descritas anteriormente, y que se citan a continuación:
- a. la “identificación de las ideas principales”; el aprendizaje, entrenamiento y aplicación de esta estrategia, es clave para la comprensión lectora, y es la base para la aplicación de otras importantes estrategias que, como se dijo más arriba, proponen Palincsar y Brown, es decir, la “formulación de preguntas”, “clarificar” dudas y cuestionamientos, “hacer predicciones” sobre lo que vendrá después, y “resumir”. Es importante notar que, para trabajar eficazmente la “identificación de la idea principal”, ayudan mucho algunas acciones como subrayar lo importante (sólo lo importante), hacer “señalizaciones” al margen de la página, “tomar notas” (en el texto o en papel aparte) “parafrasear” con mis propias palabras la idea principal (oralmente y por escrito), etc.
- ✓ Parece importante que la siguiente estrategia sea la de “metacognición y autorregulación”, que ya está citada y descrita anteriormente. En efecto el buen lector automáticamente va autoevaluándose en todo su proceso de lectura sobre cómo le va, qué dificultades encuentra, si está entendiendo al autor, etc.; y, según eso, va poniendo en práctica los remedios a los problemas que surgen, es decir, va autorregulándose.
- ✓ Hacer resúmenes, interrelacionando entre sí las ideas principales que se van identificando; al principio se van haciendo resúmenes parciales, y finalmente se hace un resumen global del texto completo. Para esto último, ayuda la construcción de “Mapas conceptuales” y “Redes semánticas”.
- ✓ Hacer inferencias. Mientras se identifican ideas principales y se hacen los resúmenes parciales, el buen lector debe ir construyendo sus inferencias; éstas no aparecen explícitamente en el texto, pero el buen lector puede deducirlas creativamente de lo que subyace en el texto, comparándolo con sus propios presaberes.
- ✓ Algunos autores añaden algunas estrategias llamadas “de después de la lectura”, como la evaluación el “resumen final”, etc. En realidad, el buen lector se va autoevaluando automáticamente y autorregulándose durante todo el proceso de lectura. El “resumen final” es la parte final del proceso, como se dice anteriormente.

- ✓ Como advertencia última, hay que insistir en que, como se sugiere mas arriba, haya una secuencia u orden en el entrenamiento de las estrategias, pero manteniendo cierta flexibilidad, según los contextos; y otra advertencia obvia, pero que conviene recordar: Una vez entrenada una estrategia, por ejemplo la de “identificación de ideas importantes” no hay que dejarla parqueada, sino que hay que seguir recordándola y entrenándola en algunos momentos, de modo que en cada taller, aunque sea brevemente, se practiquen todas las estrategias precedentes. Así, en los últimos talleres, los lectores ya formados, pueden manejar todas las estrategias.

En el cuadro-resumen, elaborado por Achaerandio L. y León Olga, que va a continuación, se presenta una secuencia de entrenamiento de las estrategias más importantes; también se señalan algunas “acciones” importantes que las acompañan:

ESTRATEGIAS DE LECTURA COMPRENSIVA

	ESTRATEGIAS	ACCIONES PARA LA APLICACIÓN DE LAS ESTRATEGIAS
ANTES	1. ESTABLECER EL OBJETIVO O PROPOSITO DE LA LECTURA	
	2. IDENTIFICAR EL TOPICO O TEMA DE LA LECTURA	- Determinar Presaberes - Hacerse preguntas - Hacer Predicciones - Aproximación inicial al texto - Focal introductoria - Lectura rápida (skimming)
DURANTE	3. METACOGNICION Y AUTORREGULACIÓN	- Comparar mis presaberes - Relectura - Monitoreo o supervisión
	4. IDENTIFICACION DE LA IDEA PRINCIPAL	- Clarificar dudas - Autocuestionarse sobre el tema - Subrayar - Señalización y simbología - Tomar notas - Parafrasear oralmente y por escrito - Buscar información específica (scanning) - Relaciones de causa-efecto - Identificar problema-solución
	5. RESUMIR	- Mapa conceptual - Organizadores gráficos - Cuadros - Red semántica - Secuencias - Líneas de tiempo
	6. HACER INFERENCIAS	- Asociar presaberes con ideas del texto - Comparar y contrastar ideas principales con presaberes - Establecer relaciones de causa y efecto "por lo tanto", "se me ocurre", "por consiguiente", "tengo una idea", "así que" - Definir problema y solución - Diálogo con el autor - Establecer conflicto y solución
DESPUES	DISCUSIÓN GUIADA Y EVALUACION DE OBJETIVOS	