

# CUADERNOS DE APOYO DIDÁCTICO

**Lectores  
del siglo XXI**

**SEGUNDO  
CICLO  
PRIMARIA**

**Valeria Abusamra**

Este libro no puede ser reproducido total ni parcialmente en ninguna forma, ni por ningún medio o procedimiento, sea reprográfico, fotocopia, microfilmación, mimeógrafo o cualquier otro sistema mecánico, fotoquímico, electrónico, informático, magnético, electroóptico, etcétera. Cualquier reproducción sin permiso de la editorial viola derechos reservados, es ilegal y constituye un delito.

© 2018, EDICIONES SANTILLANA S.A.  
Av. Leandro N. Alem 720 (C1001AAP), Ciudad Autónoma de Buenos Aires, Argentina.

Queda hecho el depósito que dispone la Ley 11723.  
Impreso en Argentina. *Printed in Argentina.*  
Primera edición: noviembre de 2018.

Este libro se terminó de imprimir en el mes de noviembre de 2018 en Triñanes Gráfica S.A., Charlone 971, Avellaneda, Buenos Aires, República Argentina.

## ÍNDICE

### LECTORES DEL SIGLO XXI

<b>INTRODUCCIÓN</b> .....	5
Comprender textos, construir significados .....	6

### LA FASCINANTE TRAMA DEL LENGUAJE:

<b>CAPACIDADES Y HABILIDADES</b> .....	8
La faceta cultural del lenguaje .....	9

### ¿QUÉ ES LA COMPRESIÓN DE TEXTOS?

#### UNA PERSPECTIVA PSICOLINGÜÍSTICA

<b>Y MULTICOMPONENCIAL</b> .....	13
Los componentes del modelo multicomponencial .....	16

### **PROCESOS ESENCIALES** ..... 19 |

JERARQUIZO, LUEGO EXISTO: LA DIFÍCIL TAREA DE SUPRIMIR LO IRRELEVANTE .....	19
Algunas actividades de jerarquización en las aulas .....	23

### PALABRAS QUE NO SE LLEVA EL VIENTO:

LAS VENTAJAS DE UN BUEN VOCABULARIO .....	26
Algunas actividades con el vocabulario en las aulas .....	30

### HECHOS EN EL TIEMPO: LA DIFÍCIL TAREA DE ORDENAR

LOS HECHOS EN UNA SECUENCIA .....	32
Algunos ejercicios de secuenciación en las aulas .....	35

LA <i>VEDETTE</i> DE LA COMPRENSIÓN LECTORA:	
LA METACOGNICIÓN .....	39
Algunos ejercicios de metacognición en las aulas .....	41
<b>LECTORES DEL SIGLO XXI: UNA GENERACIÓN DE LECTORES INCOMPRENDIDOS .....</b>	<b>43</b>
<b>AGRADECIMIENTOS .....</b>	<b>45</b>
<b>BIBLIOGRAFÍA .....</b>	<b>46</b>

## INTRODUCCIÓN

Hoy en día, el estudio de la comprensión lectora está en su apogeo: cómo se comprende un texto, qué mecanismos sustentan la habilidad, cómo se enseña, cómo mejorar el rendimiento de los alumnos, qué se puede hacer frente a una dificultad son algunos de los tantos interrogantes que se vienen planteando de modo recurrente.

La lectura constituye uno de los comportamientos más complejos y diferenciales de nuestra especie y representa, sin lugar a dudas, un objetivo a alcanzar para todos los sistemas educativos. Sin embargo, la realidad no se condice con lo que se espera. En Argentina, se vienen reportando con preocupación resultados de distintas pruebas que revelan la necesidad de cambiar la coyuntura. Pero esta inquietud va más allá del ámbito local. A nivel mundial, se estima que entre el 5 y el 10% de la población escolar tiene dificultades a la hora de comprender textos. Una habilidad de comprensión lectora empobrecida tiene serias repercusiones en el plano educativo y social (Abusamra et al., 2017).

Teniendo en cuenta la importancia de este aspecto lingüístico, nos proponemos abordar y reflexionar sobre algunos de los procesos implicados en el nivel textual. Creemos esencial conocer los conceptos y las teorías que sustentan la comprensión. Solo de esta manera podremos entender los fenómenos que caracterizan a los lectores del siglo *xxi*, pensar estrategias de evaluación, recursos de ejercitación y qué deberíamos hacer, de manera global, para cambiar este escenario.

Partimos de una gran ventaja: la comprensión de textos es cultural. De esta manera, gran parte de los problemas que se manifiestan podrían revertirse con una intervención sistemática y sostenida en el tiempo. No existe un único método para mejorar las habilidades del nivel textual, pero sí es importante, más allá de la perspectiva que se tome, que se expliciten los procesos implicados y que cada uno pueda tomar conciencia

de los pasos que va dando a medida que se enfrenta a la tarea de comprender textos.

## COMPRENDER TEXTOS, CONSTRUIR SIGNIFICADOS

Cuando leemos un texto, nuestra mente pone en juego un conjunto diverso y complejo de operaciones cognitivas. El establecimiento de una suerte de “transacción” entre lo que dice el texto y el conocimiento del mundo del lector constituye un punto crucial en el proceso de comprensión. Desde esta perspectiva, el comprendedor se convierte en constructor activo de significado. Computa lo que lee y genera en su memoria una representación mental que supone una estructura coordinada y coherente antes que un conjunto desarticulado de piezas de información individuales. Usemos un ejemplo simple y conocido, un juego de adivinanzas que comienza así:

### **¿Cómo harías para poner un elefante en una heladera?**

Como parte del pacto que supone un juego como este, sabemos que es posible encontrar una solución, aunque sea descabellada. La imaginación alcanza, entonces, para establecer que podemos hacerlo simplemente abriendo la heladera y colocando al elefante en su interior. Y si ahora nos preguntaran:

### **¿Cómo harías para poner una jirafa en la heladera?**

Obviamente, podríamos interpretar y responder esta pregunta tal como lo hicimos con la primera; pero en este caso, el artículo “la” nos está indicando que se trata de una misma situación y heladera. Entonces, si lo que quiero es poner la jirafa en esa misma heladera, debería sacar el elefante y poner la jirafa. La pregunta que sigue es la siguiente:

## **Hay una fiesta en la selva, van todos los animales menos uno, ¿cuál no va?**

Si fuimos siguiendo la secuencia de preguntas e integrándolas en una situación, la respuesta obvia será “la jirafa”. ¿Por qué? Porque está en la heladera. Queda una última pregunta:

### **¿Cómo hago para cruzar un río plagado de cocodrilos?**

Las respuestas pueden ser muchas pero las restricciones también: no tengo barco ni otro elemento flotante, no puedo usar la heladera porque está ocupada por la jirafa, ni puedo subirme al elefante porque está en la fiesta. ¿Entonces? La respuesta es simple: cruzo tranquilamente porque sé que todos los animales están en la fiesta. Y de esa información puedo inferir que los cocodrilos (que son animales) también están allí.

En el caso de ese acertijo, cada respuesta remite, de algún modo, a planteos previos. A medida que se formula una nueva pregunta, tenemos que ocuparnos de conectar la información entrante con la ya procesada (Abusamra et al., 2014; Abusamra, 2016). Y estos son los mismos mecanismos que ponemos en marcha cuando comprendemos textos.

Por eso decimos que, al comprender un texto, construimos una suerte de **película mental** dinámica del contenido, y esta construcción necesita de revisión y actualización constantes. Como puede verse, comprender un texto es una tarea compleja, requiere de un esfuerzo cognitivo importante y del funcionamiento armónico de varios procesos subyacentes implicados en la comprensión y absolutamente necesarios para lograrla. Allá vamos...

## LA FASCINANTE TRAMA DEL LENGUAJE: CAPACIDADES Y HABILIDADES

¿Te preguntaste alguna vez por qué un chico dice “ponido” o “no me acordía”? ¿Por qué, aun cuando no escuchan estas formas (al menos de manera frecuente), las producen de modo temprano y natural y las incorporan a sus léxicos? “Imprimidora”, “morido”, “vayate”, “cayí”, “rompido” son algunos ejemplos de las genialidades lingüísticas que los chicos son capaces de producir sin ayuda de ningún mayor. Y son, además, evidencia concreta de que hay aspectos del lenguaje que son innatos.

La **capacidad lingüística** es una propiedad genética, una capacidad cognitiva que forma parte de la maquinaria biológica de nuestra especie y que tiene una representación física en el cerebro. Insertos en un medio social, los seres humanos desarrollamos de modo inevitable lenguaje sin necesidad de que nos impartan lecciones de gramática y sin mucha conciencia de la lógica que subyace a él.

¿Y por qué hablamos? No para qué, sino por qué. Más allá de las muchísimas respuestas posibles, podemos decir que hablamos porque no nos queda otra opción. ¿Cómo podríamos evitar hablar y comprender lo que nos dicen? Pero no todo es innato. La palabra escrita es uno de los mayores inventos de la humanidad; que cada uno de ustedes pueda estar leyendo estas palabras constituye uno de los mayores logros de los seres humanos. **Leer no es una habilidad innata, es cultural.** Que la comprensión de textos sea cultural (al igual que la lectura, la escritura y la planificación escrita) tiene importantes implicancias. Si es cultural, no se desarrolla sola: **debe ser enseñada y ejercitada.** Y si bien existen varias perspectivas para enseñar a leer y a escribir, no hay acuerdo respecto a qué hacer para enseñar a comprender textos (Abusamra et al., 2017).



## LA FACETA CULTURAL DEL LENGUAJE

Los resultados de distintas investigaciones muestran que la práctica sistemática y sostenida en el tiempo mejora de modo evidente la habilidad de comprensión lectora y con esto concede una visión más optimista de las perspectivas de un mal comprendedor. Si la práctica (o más bien la falta de práctica) marca la desigualdad, los malos comprendedores no estarían destinados necesariamente al fracaso, ya que es posible mejorar la habilidad. Esto reabre un debate lingüístico-educativo acerca de lo que implica comprender textos, qué supone una dificultad a este nivel y las posibilidades de revertirla (Abusamra, 2011).

Más allá de los aspectos neuroanatómicos y cognitivos que son condicionantes e imprescindibles, es importante destacar que, en tanto actividad cultural, la habilidad de comprender un texto puede verse favorecida por la práctica. Un lector entrenado, entonces, tendrá más y mejores recursos para construir el significado del texto, con todo lo que esto implica.

Ahora, la pregunta sería ¿qué hace a un buen comprendedor? Son varios los aspectos que inciden en el proceso de comprender un texto. En primer lugar, los lectores difieren en términos de lo que conocen, de cuánto conocen y de cómo está organizada esa información. Hay importante evidencia de que los conocimientos generales o específicos que tiene el lector influyen de modo directo en la comprensión de un texto. Un lector logra comprender o recordar con mayor facilidad los textos que tratan sobre temáticas que le resultan familiares, independientemente de las características estructurales del texto (McNamara, Kintsch, Songer y Kintsch, 1996; Caillies, Denhière y Jhean-Larose, 1999). El lector experto puede, incluso, procesar textos poco cohesivos (construidos con pocos conectores entre oraciones) y hasta superar la escasa transparencia de un texto apoyándose en el conocimiento del mundo y generando las inferencias adecuadas.

En segundo lugar, los lectores pueden diferenciarse por las habilidades cognitivas y las estrategias con las que cuentan. Las

primeras podrían caracterizarse por ser automáticas o inconscientes, mientras que las estrategias implicarían un grado de intencionalidad. Una de las habilidades cognitivas más estudiadas en relación con la comprensión de textos es la generación de inferencias como proceso de integración de informaciones explícitas del texto o que vincula la información que este aporta con la que está almacenada en la memoria del lector. Generar una inferencia permite completar lo que no está dicho, contribuye a que podamos asignar significado a una palabra que no conocemos a partir del contexto en el cual se inserta, o ayuda a desambiguar el significado de una palabra polisémica (que es la que tiene más de un significado, como *banco* o *pera*).

Por ejemplo, supongamos que un día nos levantamos y, al abrir el diario o la computadora, nos encontramos con esta noticia:

#### **¿Por qué no podés rocampelar con los prisos abiertos?**

Seguramente, alguna vez te hayas preguntado por qué no es posible rocampelar con los prisos abiertos. En efecto, por mucho que lo intentes, es imposible rocampelar y no cerrar los prisos al mismo tiempo. Seguro que lo has intentado alguna vez, ¿verdad?

Pero... ¿por qué sucede esto? Si normalmente puedo controlar todas las partes externas de mi cuerpo, ¿por qué no puedo abrir los prisos mientras rocampelo? La explicación es muy sencilla...

Hay dos palabras que no existen: *rocampelar* y *prisos*. Hasta acá uno podría hacer varias inferencias. Sabemos, por cuestiones morfológicas y sintácticas, que *rocampelar* es un verbo y *prisos* un sustantivo. En el caso del primer estímulo hay un sufijo flexivo que indica que es un verbo en infinitivo. En el caso de *prisos*, además del sufijo, el artículo que lo precede señala que se trata de un sustantivo masculino y plural. Ahora, ¿cuál sería el significado de estas expresiones? ¿A qué palabras reemplazarían? Podemos deducir que hay una relación entre el *rocampelo* y los *prisos*, pero todavía es poco clara; también sabemos que se rocampela con los prisos cerrados y que los prisos pueden estar abiertos o

cerrados. Si agregáramos este breve fragmento, los significados se aclararían más:

Se trata de un acto reflejo del cuerpo para tu protección. El cerebro manda la orden de cerrar los prisos mientras rocampelás para impedir que el flujo de aire, repleto de bacterias y que sale a gran velocidad de tu boca y nariz, pueda entrar en contacto con los globos oculares. De esta manera, se evitan posibles infecciones en los prisos.

Ahora sabemos que la acción de rocampelar supone salida de aire de la boca y la nariz, con bacterias. Y que los prisos cerrados evitan la entrada de esas bacterias. Ya queda más claro entonces que *rocampelar* es “estornudar” y *prisos* refiere a “ojos”. Este camino de deducción del significado por contexto es precisamente al que nos referimos cuando hablamos de inferir del contexto.

Todas estas operaciones son muy importantes durante la comprensión ya que favorecen la construcción de la representación mental del texto. La habilidad para generar inferencias está asociada con el nivel de madurez en la lectura, tanto en la edad adulta como en el desarrollo: los niños pequeños, por ejemplo, resuelven menos inferencias que los niños de mayor edad. La capacidad de extraer la información que no está dicha parece ser decisiva, aun en niveles muy elementales.

Decíamos que los lectores se pueden diferenciar por sus habilidades cognitivas y por sus estrategias. Esto nos lleva necesariamente a introducir el concepto de **metacognición**, que refiere al conocimiento que tiene un sujeto de sus propias habilidades cognitivas y al control que puede ejercer sobre ellas. Pensar la comprensión desde una perspectiva metacognitiva significa considerar los conocimientos que el lector tiene sobre el objetivo de la lectura, sobre cuáles pueden ser las mejores estrategias para alcanzar ese objetivo y sobre la capacidad de revisar la propia comprensión. Con respecto al conocimiento y el uso de estrategias, los comprendedores menos hábiles no parecen diferenciarse de los hábiles tanto por la cantidad de estrategias que conocen como por la habilidad para aplicarlas de manera flexible

y adecuada, de acuerdo con los propósitos de la tarea (Brown, Armbruster y Baker, 1986; De Beni et al., 1995).

Muy ligado a esto, se ha establecido que los lectores pueden también diferir en lo que respecta a la autopercepción. Una diferencia entre lectores más y menos hábiles tiene que ver con la capacidad de controlar la propia comprensión. A los lectores con poco entrenamiento o con dificultades les cuesta más darse cuenta de que no comprenden. Una técnica a menudo usada para evaluar la capacidad de control del proceso de comprensión es la de la anomalía textual, en la que se propone al lector un texto que contiene incongruencias (discordancias en la información, errores, omisiones en las descripciones). Se pudo observar que los comprendedores hábiles, a diferencia de los malos comprendedores, resolvían de manera más adecuada las incongruencias, logrando distinguir errores u omisiones.

## ¿QUÉ ES LA COMPRESIÓN DE TEXTOS? UNA PERSPECTIVA PSICOLINGÜÍSTICA Y MULTICOMPONENCIAL

Como vimos, comprender un texto implica una combinación de procesos de distinta índole que van de lo lingüístico a lo cultural, de lo psicolingüístico a lo relacionado con la experiencia personal del sujeto. La necesidad de impulsar simultáneamente habilidades básicas (decodificación, análisis sintáctico), memoria, atención, razonamiento, conocimiento del mundo, conocimiento de estrategias de lectura, etcétera, permite que la comprensión lectora se establezca como recurso propicio para entrar en la complejidad de los procesos cognitivos y empezar a entender cómo trabaja la mente.

Un texto es una pieza lingüística y como tal puede ser procesada. Sin embargo, al mismo tiempo refleja un estado de cosas que ocurren en el mundo o la descripción de una parte de la realidad; puede incluso reflejar una construcción ficcional basada en algún conocimiento de la realidad. En la medida en que trata sobre aspectos del mundo, la experiencia del lector, también conocida como **conocimiento del mundo**, será parte del proceso de comprensión. En este sentido, comprender un texto implica esencialmente construir una representación mental o modelo de situación de lo que el texto trata. Uno de los mayores desafíos que ha enfrentado la investigación psicolingüística es la de comprender y explicar cómo son esas representaciones mentales que los lectores construyen cuando comprenden un texto. Las evidencias empíricas han demostrado que tienen un carácter multidimensional: tiempo, espacio, causa, personajes y motivaciones son las dimensiones que se integran durante el proceso de comprensión para elaborar un modelo mental global y coherente.

Pero para comprender un texto, no alcanza con construir representaciones mentales, sino que es esencial, además,

actualizarlas o cambiarlas. Una vez que comienza a construirse un modelo de situación, se asignan índices al evento, que tienen que ver con el tiempo en el que ocurre, el contexto espacial en el cual se desarrollan los hechos, los participantes que implica, las causas y efectos de los hechos, y los objetivos y motivaciones del protagonista. Cuando aparece un nuevo evento, el comprendedor monitorea si es necesario hacer una actualización de algunos de estos índices. Por ejemplo, si un evento se desarrollaba en una plaza y ahora supone otro espacio (la escuela), el índice espacial deberá ser modificado; si los objetivos del protagonista se cumplieron o variaron, será necesario rever ese índice, etcétera.

Diferente a lo que ocurre en otros niveles lingüísticos, en el textual o discursivo no hay un modelo que pueda abarcar todos los mecanismos que se registran cuando comprendemos. La comprensión de textos es un objeto de estudio tan amplio y heterogéneo que no hay un modelo teórico que pueda describirlo todo. Hay muchas teorías trabajando en función de explicar los fenómenos que intervienen en el proceso de comprensión lectora.

En el título de esta sección, anticipamos que abordáramos la comprensión de textos desde una perspectiva psicolingüística y multicomponential. ¿Por qué **psicolingüística**? Porque implica el estudio de los procesos y las estructuras que dan lugar a la producción y comprensión del lenguaje. Durante mucho tiempo, la psicolingüística se ocupó de los niveles léxico y oracional. La incorporación de la dimensión textual fue bastante tardía por cuestiones metodológicas y prácticas: ¿cómo estudiar procesos que no se ven en el momento en que se realizan y que, además, plantean la dificultad de comprometer distintos niveles lingüísticos? Inevitablemente, la comprensión de textos supone el análisis de unidades más básicas: fonemas, morfemas, palabras, oraciones, significados.

¿Y cómo trabaja? Sobre todo, es experimental. Contrasta sus hipótesis y conclusiones con observaciones de la conducta y experimentos realizados en laboratorio. Todo esto ayuda a que se

puedan consolidar modelos teóricos explicativos y potentes para describir lo que ocurre cuando llevamos a cabo una tarea como, por ejemplo, comprender textos.

Dijimos que el enfoque también es **multicomponencial**. Esta perspectiva propone que en la comprensión de textos cooperan habilidades mentales específicas relacionadas con factores diversos, independientes unos de otros (De Beni et al., 2003; Abusamra et al., 2010). La elección de un enfoque que integra distintos componentes para abordar la comprensión lectora ha traído ventajas indiscutibles para el ámbito educativo y clínico. Ha sido demostrado que el trabajo sistemático y sostenido en el tiempo de un componente particular suele redundar en una mejora generalizada de la comprensión de textos. El modelo da la posibilidad de determinar en qué punto específico puede estar la dificultad del comprendedor. Esto hace que se puedan diseñar e implementar programas de mejoramiento de la comprensión lectora que estén teórica y prácticamente orientados.

## LOS COMPONENTES DEL MODELO MULTICOMPONENCIAL

El **esquema 1** resume los componentes implicados y la relación entre ellos. Hemos identificado tres núcleos: uno relativo a los componentes de **contenido**, uno a los componentes de **elaboración** y otro a la **metacognición**: los tres aportan de manera determinante al proceso de comprensión de textos. Y más allá de que el modelo reconoce componentes independientes, lo habitual es que las áreas se superpongan en algún punto. Es muy difícil que se trabaje en un área sin que otra se vea implicada.

MODELO MULTICOMPONENCIAL		
Núcleo del contenido	Núcleo de la elaboración	Núcleo de habilidades metacognitivas
Esquema básico del texto Hechos y secuencias Semántica léxica	Estructura sintáctica Cohesión textual Inferencias Jerarquía del texto Modelos mentales	Intuición del texto Flexibilidad mental Errores e incongruencias

**Esquema 1.** Esquema descriptivo de la relación entre las áreas implicadas en la comprensión de textos.

Ahora bien, ¿cuáles son los postulados esenciales del modelo? En primer lugar, propone que el lector, especialmente en los textos narrativos, estructura el “esqueleto del texto” a partir del reconocimiento de ciertos índices básicos, como los personajes, el lugar, el tiempo y los hechos que se presentan. Este aspecto es designado como **esquema básico del texto**. Más allá de que se trabaja desde muy temprana edad, es una habilidad que suele dejarse de lado por ser considerada simple.

Un segundo punto tiene que ver con la capacidad del lector de procesar los aspectos temporales. La temporalidad es una dimensión compleja que se adquiere tardíamente. Por esto, la individualización de los hechos y el armado de las secuencias es una tarea demandante desde un punto de vista cognitivo. Este componente, conocido como el de **hechos y secuencias**,



constituye un elemento de base en la construcción del significado del texto.

Por otra parte, en los últimos años, la literatura sobre la comprensión lectora ha demostrado que un vocabulario rico y bien organizado es un elemento clave y determinante en un buen comprendedor. Se establece una red de relaciones entre las palabras que conforman el texto, para lo cual el lector pone en juego habilidades psicolingüísticas fundamentales que le permiten identificar relaciones de significado entre las palabras y las oraciones del texto. Esto es lo que el modelo denomina **semántica léxica**. El significado de las palabras le posibilita al lector acceder a la correcta elaboración de nexos gramaticales y sintácticos no solo dentro del marco oracional, sino también entre oraciones. En este sentido, es que hablamos de capacidad de procesar la **estructura sintáctica** y de establecer lazos de **cohesión textual**.

Otro componente que integra el modelo es el de las **inferencias**. Estas permiten conectar información explícita del texto y, además, vinculan lo dicho y lo no dicho, lo que el texto dice literalmente y la información que depende del conocimiento del mundo del lector. En tanto proceso de integración activa, la comprensión de textos requiere de la capacidad de discernir qué piezas informativas debemos activar y computar, y cuáles suprimir. La memoria de trabajo (espacio en el que se construyen las representaciones mentales) tiene capacidad limitada y, si no descarto la información irrelevante, el sistema se sobrecarga. Esa habilidad de reconocer la **jerarquía del texto** es esencial. Cuando el lector ha seleccionado un número suficiente de informaciones significativas, puede empezar a construir representaciones más generales del contenido del texto, es decir, un **modelo mental**, que irá almacenando en su memoria y actualizando a medida que sea necesario.

Además de estos componentes, que remiten a habilidades cognitivas, es esencial que los lectores posean también habilidades metacognitivas. Por “metacognición” entendemos, como ya mencionamos, la capacidad que tiene un sujeto de reflexionar

sobre el propio proceso de comprensión. La **intuición del texto**, por ejemplo, le permite generar una expectativa de lo que va a leer y orientar los objetivos de acuerdo con esto. Además, los lectores deben adaptar el proceso de lectura a los diferentes requerimientos y metas de la tarea. Es sumamente importante aplicar la estrategia más adecuada para lograr los objetivos con los que se acercan a un texto (**flexibilidad mental**). Por último, los lectores revisan su propio proceso de comprensión, reconociendo los momentos en los que ese proceso no es adecuado, mediante la detección de **errores e incongruencias**.

Entender los conceptos y las teorías sobre comprensión lectora puede ayudarnos a desarrollar buenas estrategias de enseñanza y una mejor detección de alumnos con dificultades.

## PROCESOS ESENCIALES

### JERARQUIZO, LUEGO EXISTO: LA DIFÍCIL TAREA DE SUPRIMIR LO IRRELEVANTE

Hace un tiempo, en el marco de unos cursos virtuales que llevamos a cabo con el Instituto Nacional de Formación Docente (INFD), pedimos como actividad inicial que cada alumno se presentara con información completamente irrelevante. Se trataba de inhibir la fuerte tendencia a decir “Me llamo..., vivo en..., me gusta...”. Para sorpresa de quienes estábamos a cargo de los cursos, una actividad que a simple vista parecía no suponer demasiada complicación terminó en un pedido generalizado de rehacer trabajos: la superestructura de una presentación tiene rasgos muy marcados y difíciles de suprimir porque son preponderantes. Presentarme sin decir quién soy parece una paradoja.

La idea de esta consigna era entrar en el tema de la jerarquización de la información a partir de lo que no es importante. Un alto porcentaje de los cursantes cayó en la trampa y terminó incluyendo solo elementos relevantes, que no eran lo que la consigna requería. El factor sorpresa, obviamente, influyó en el desempeño. Nadie espera presentarse con elementos irrelevantes, como por ejemplo ocurre en este fragmento:

*Vivo en el planeta Tierra y cada 365 días cumpla años. Todos los meses me crece el pelo (por suerte todavía me crece). Cada mañana me despierto y cuando tengo sed me gusta tomar líquido. Soy hinchado de River. ¡Ah, no! Esta información sí es relevante. ☺ (Federico Bernath).*

No fue sencillo, pero la idea era demostrar cuán difícil puede ser, por momentos, suprimir una pieza de información puntual. Los que siguen son algunos ejemplos de trabajos que respetaron la consigna:

*Camino despacio, tocándome los dedos, los mismos dedos que tocan las teclas de mi computadora, mi pelo, el lápiz celeste que guardo en mi cartuchera. Tomo agua fría en invierno mientras canto para adentro "La edad del cielo". Mi ropa es negra, mis libros están desordenados y la lluvia me llena de nostalgia. (Leonor García, Colegio 265 "Yapeyú" y colegio San José Arquidiocesano, ciudad de Santa Fe).*

*Cuando era niño, solían invadirme náuseas inexplicables cuando me ofrecían una taza que en su parte superior acumulara la espesa nata de la leche. Me entristecía el momento de las eternas siestas en las que la gente mayor incomprensiblemente debía dormir, como si el futuro de la humanidad dependiera de ello. [...] Me enojaban bastante aquellos que únicamente sabían regalar medias, calzoncillos o inservibles pañuelos a cuadros para los cumpleaños u otras fiestas donde se supone que debían obsequiarse juguetes.*

*Hoy, que mucho tiempo ha pasado, lamento que la nata se ausentara solita de las leches pasteurizadas, ya no duermo siesta, o si lo hago es por puro gusto [...] Pero lo que aún sigue molestándome un poco es que me regalen pañuelos o medias. (Gustavo Luján. Escuela Normal Superior República de Haití, Olta, La Rioja)<sup>1</sup>.*

*Todos generamos vínculos con las personas con las que trabajamos. Los médicos toman un café con sus colegas entre turno y turno, y seguramente el dermatólogo le pregunta al gastroenterólogo cómo mejorar su gastritis. [...] El jardinero le pregunta al dueño del vivero sobre los mejores pesticidas. Docentes de diversas disciplinas me cuestionan sobre los problemas en comprensión de texto que tienen nuestros alumnos. Y yo espero poder responderles con más seguridad después de este curso. (Verónica Taborda, colegio Nuestra Señora de los Milagros, Rosario).*

Para que un discurso (no importa el género) pueda ser comprendido, es necesario que el lector lleve a cabo un trabajo de jerarquización. No toda la información tiene la misma

<sup>1</sup>. Este escrito, producido para la cursada mencionada, fue incluido en el libro *Devenir (cuentos fantásticos... o no)* publicado por la Editorial Autores de Argentina.

importancia o el mismo estatus. Cuando construimos una representación mental de lo leído, computamos y guardamos lo que es relevante, y, fundamentalmente, descartamos lo irrelevante. Nuestra capacidad de memoria pone un límite a la información que podemos procesar y almacenar.

El establecimiento de esta jerarquía es lo que permite descubrir los elementos más significativos del texto, es decir, la idea o las ideas principales, a partir de las cuales se organiza la estructura de un texto. No siempre resulta sencillo identificar la información principal, ya que un cuadro o un texto a veces no nos la da “servida en bandeja”, por lo que es necesaria una elaboración de nuestra parte.

Los textos estructuran su argumento o su contenido general sobre la base de ideas principales y la tarea del lector es, en efecto, detectar y seleccionar esa información para sostenerla en la memoria e integrarla con sus conocimientos previos. Además, el lector tiene que ser capaz de descartar las ideas que resultan secundarias y que, si bien se relacionan con el tema y colaboran con él, no son lo suficientemente relevantes como para ser recordadas.

Por otra parte, un texto, una canción, una obra de arte, etcétera, pueden tener elementos comunes, pero eso no nos habilita a decir que el tema principal de todos sea el mismo. Hay varios cuadros, por ejemplo, que muestran besos: *Los amantes*, de Magritte; *El beso de Judas*, de Giotto; o *El beso*, de Klimt. Sin embargo, la importancia del beso en cada uno, el lugar que se le da y el significado que conlleva son completamente diferentes. Por eso, identificar elementos comunes no resulta suficiente para concluir que todos poseen el mismo tema.

El título es otro recurso esencial ya que podría ayudarnos a predecir de qué tratará el texto, a qué tipo textual pertenece el escrito o cuáles son los elementos a los que deberíamos prestar especial atención. No obstante, hay casos en los que el título no es tan transparente y no brinda esa información. En estos, es

necesario comprender el texto en su totalidad para descubrir su significado. Esto sucede sobre todo en los textos literarios, donde la creatividad también se refleja en lo paratextual. De esta manera, podemos encontrarnos con títulos más transparentes, por ejemplo, la novela *Cementerio de animales*, de Stephen King, relata hechos espeluznantes que ocurren en torno a un cementerio de animales. Pero hay otros casos, como *Rayuela*, de Julio Cortázar, en que el título no nos permite anticipar demasiado. No se titula así porque trate sobre una rayuela, sino porque tiene un modo de lectura no tradicional. El autor recomienda que los capítulos de la novela no sean leídos de manera consecutiva, sino que se siga un orden particular; es decir, se trata de una novela que puede leerse “a saltos”. Además, este título alude a la presencia del aspecto lúdico en general que atraviesa toda la obra del autor y a la necesidad de una profundidad de lectura que nos permita llegar hasta el fondo (¡o hasta el cielo!) de cuestiones amorosas, éticas e ideológicas. Podemos ver que ese título tiene una estrecha conexión con su contenido, pero no se reconoce a simple vista o sin determinados conocimientos sobre la obra del autor (Abusamra et al., 2017).

En la escritura académica, el título suele ser más extenso que el de un texto literario o una noticia. Esto sucede porque los textos académicos deben ser muy precisos acerca de la información que tratan. El público general accede a los textos a través de los títulos porque resumen la temática y, por lo tanto, permiten al lector saber si son de su interés. Eso dio lugar incluso a un libro muy interesante, *Demoliendo papers*, en el que se parodiaba el género académico y se planteaban artículos con títulos como “Los principios físicos que determinan la caída en pie del gato prevalecen sobre la ley de Murphy que determina la caída de la tostada con la mermelada hacia abajo” (Joel Pérez Perri).

**UNA CURIOSIDAD.** Una de las novelas más conocidas del escritor Gabriel García Márquez es *Relato de un naufrago*. Sin embargo, pocos saben que el título original de esta novela es *Relato de un naufrago que estuvo diez días a la deriva en una balsa sin comer ni beber, que fue proclamado héroe de la patria, besado por las reinas de la belleza y hecho rico por la publicidad, y luego aborrecido por el gobierno y olvidado para siempre*. Para que la gente pudiera recordarlo (¡o por estrategias editoriales!) fue necesario que ese título circulara y se hiciera conocido en una versión más breve, ya que en su totalidad pierde carácter referencial.

Ahora veamos qué pasa con los títulos de las noticias. Los textos periodísticos poseen una estructura paratextual en la que la anticipación de la información se distribuye fundamentalmente en tres elementos: el título, la volanta y el copete.

El título es la “puerta de entrada” al texto, por eso necesita ser breve, claro e informativo. En general, una noticia con un título que no cumpla con estos requisitos no despierta el interés del lector. Sin embargo, cada publicación –a través de una decisión editorial– toma un estilo que la identifica. Así, algunos diarios eligen ser más literales y ceñirse estrictamente a la información que debe ser transmitida; en ciertos casos focalizan sobre alguna información en particular, a la vez que ocultan otra (por ejemplo, se centran en el lugar de los hechos pero omiten al autor de estos), y otros le dan mayor protagonismo al rol del lector y prefieren hacer referencia a frases populares o darle un tono humorístico a sus titulares.

La selección de las palabras que lo conformarán es de máxima importancia para lograr un título informativo y de fácil acceso; pero la combinación de esas palabras no debe tomarse a la ligera. Un titular mal redactado puede crear confusiones y convertir una noticia seria en una parodia. Por ejemplo, este titular que circula en internet desde hace unos años (del que no se conoce la fuente):

**Tiran cadáver muerto ya fallecido de un difunto**

Claramente, la noticia refiere al trágico hecho del asesinato de una persona que fue golpeada y arrojada al costado de una autopista. No obstante, la selección incorrecta de las palabras y su fallida combinación transformaron este titular en uno de los más reconocidos en cuanto a “perlititas” de los diarios.

### **Algunas actividades de jerarquización en las aulas**

En la Escuela de Educación Secundaria Técnica N.º 1 (Vicente López, provincia de Buenos Aires), María Laura Abusamra llevó a

cabo el siguiente ejercicio: les pidió a los alumnos que eligieran una ciudad y que la describieran incorporando tanto información importante como irrelevante (y que las destacaran en colores distintos).

Como se puede ver en la imagen 1, se incluyen cosas no tan relevantes (tales como que se jugó un partido importante para el pueblo y que hay un restaurante que vende milanesas buenísimas) y otras relevantes (es una provincia argentina); pero además se menciona otro aspecto que es fundamentalmente una apreciación personal: "Villa Carlos Paz es una ciudad maravillosa". En este caso, no se hicieron especificaciones extra pero es importante saber para qué se hace esta descripción: si fuera para una guía de restaurantes, la información sobre la calidad de las milanesas sería una información relevante. Sin embargo, aquí solo se pedía describir de modo general la ciudad.

Córdoba, una de las muchas provincias de Argentina, posee varios lugares turísticos, que son visitados por miles de personas en temporada alta.

Villa Carlos Paz es un sitio hermoso y maravilloso, hace un tiempo se jugó un partido de fútbol importante para el pueblo. En este lugar se encuentra un restaurant que cocina unas milanesas exquisitas.

- No relevante
- Sí relevante

Imagen 1. Franco y Emiliano. Escuela de Educación Secundaria Técnica N.º 1.



Las canciones, por ejemplo, si bien pueden tratar de temas parecidos, se distinguen por la forma en que lo abordan, el énfasis que le ponen o la perspectiva del autor. En un trabajo realizado en la escuela San Tarsicio (ciudad de Buenos Aires), Fernanda Argerich le pidió a un grupo de alumnos que buscaran canciones que trataran sobre un tema común, pero que no fuera el principal en todos los casos. El tema elegido fue la ciudad. Se les pidió que señalaran qué compartían las canciones y en qué se diferenciaban. Las imágenes 2, 3 y 4 son ejemplos de las canciones elegidas y de las explicaciones que los chicos dieron.

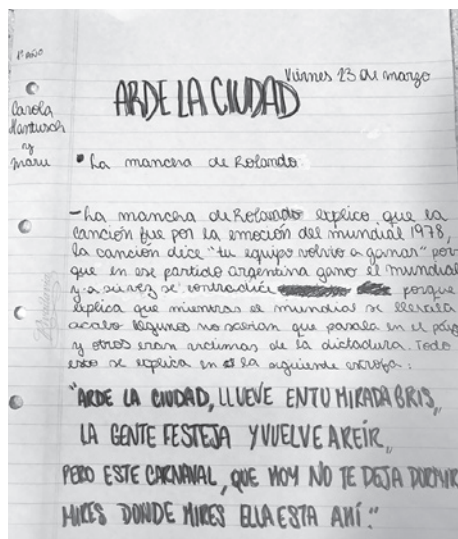


Imagen 2. Carola y Maru, San Tarsicio.

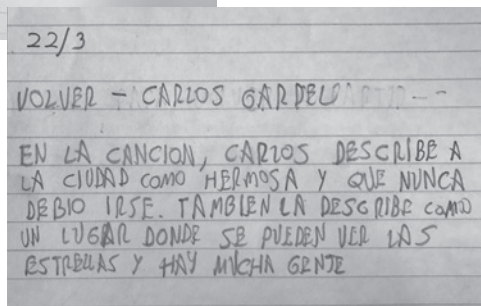
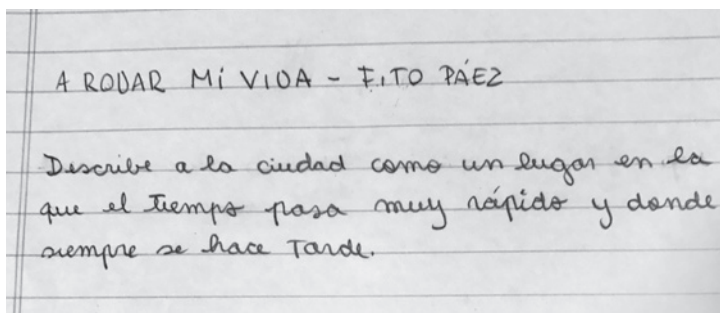


Imagen 3. Fran, San Tarsicio.



**Imagen 4.** Cande, San Tarsicio.

Todas las canciones seleccionadas tienen elementos comunes: cada cantante alude a la ciudad desde una perspectiva u otra. En “Arde la ciudad”, Manuel Quieto, la voz de Mancha de Rolando, le canta a una ciudad contradictoria que arde por distintos motivos; en “A rodar mi vida”, Fito Páez menciona de manera secundaria que “siempre se hace tarde en la ciudad”; y en “Volver”, hay un retorno doloroso a la ciudad, al amor perdido: “Carlos” le canta a la ciudad hermosa de la que no debió irse. Más allá de compartir ciertos ejes comunes, el tema principal de cada una es diferente.

## PALABRAS QUE NO SE LLEVA EL VIENTO: LAS VENTAJAS DE UN BUEN VOCABULARIO

Si comprender un texto implica construir activamente significado, generando una representación mental, esa representación se organiza a partir de la computación de múltiples procesos de base. El vocabulario es uno de ellos. Comprender un texto supone reconocer palabras, acceder a su significado y conectarlas e interpretarlas en el marco de las oraciones. Más allá de que esto no sea suficiente, es muy importante contar con un vocabulario rico y bien organizado.

Como mencionamos anteriormente, el lenguaje tiene un aspecto innato y otro cultural. El léxico mental o vocabulario

también es cultural, como lo es la lectura, la escritura, la comprensión y la producción. De esta manera, nadie nace con un léxico ya determinado, sino que poco a poco, como parte de la experiencia, se va constituyendo y consolidando a lo largo de toda la vida. Aun siendo adultos, podemos enriquecer el léxico mental, que depende de cuánto nos exponemos a los estímulos.

Un bebé cuando nace no tiene almacenada ni una sola palabra, pero con el paso de los meses empieza a estructurar su vocabulario, que en principio está ligado a la comprensión. Los procesos de comprensión son siempre más tempranos (y menos demandantes cognitivamente) que los de producción. Cuando escuchamos a los padres decir que el chico entiende “todo” pero no dice nada, se están refiriendo a este fenómeno. Hay un léxico de entrada que empieza a desarrollarse aun cuando no se produce ni una palabra. Alrededor del año (y esto es realmente variable), los bebés cuentan con un vocabulario acotado, con unas pocas entradas, que se va incrementando de forma exponencial y en un momento dado se produce el fenómeno de explosión léxica, por lo que pasan de decir diez o quince palabras a producir 50. Se estima que el léxico mental de una persona adulta escolarizada puede tener unas 80.000 entradas. El léxico es un almacén de memoria de largo plazo que contiene toda la información sobre las palabras que los hablantes utilizan.

Hay una clara relación entre el vocabulario de un hablante y su habilidad de comprensión (tanto oral como escrita). No se sabe con certeza si existe una dirección específica en la relación causal, pero sí hay evidencias de que aprender nuevas palabras y aprender a comprender un texto tienen muchos elementos en común. Esta correlación se ha registrado tanto en niños como en adultos. Quienes defienden la idea de una relación causal sostienen que el tamaño, la riqueza y la velocidad para acceder al vocabulario afectan la habilidad lectora.

Pero no todos están de acuerdo con esto porque hay casos en que, aun teniendo un vocabulario muy rico, la persona no puede comprender textos, y otros en los que, con un léxico limitado,

igualmente comprende. Por eso, se ha dicho que tiene que haber mecanismos comunes que ligen estos dos aspectos. Y ese factor común fue definido como la “habilidad para inferir de un contexto” (Cain, Oakhill y Lemmon, 2004). Esa habilidad, a criterio de muchos autores, no solo es el puente entre la habilidad de comprensión lectora y el vocabulario, sino además entre la primera y el IQ verbal (cociente de inteligencia verbal).

En este sentido, el lenguaje escrito es lexicalmente más rico que el oral y genera un número mayor de oportunidades de aprendizaje que las disponibles en contextos de habla. Los lectores más habilidosos son capaces de enriquecer sus vocabularios a partir de la lectura de materiales escritos, a diferencia de sus pares menos hábiles. La práctica lectora es probable que lleve a un acceso a los significados de las palabras más eficiente. La lectura regular también puede proveer instancias para adquirir, refinar y consolidar el conocimiento del vocabulario a través de inferencias del contexto (Cain, Oakhill y Lemmon, 2004).

Ahora bien, decíamos que el vocabulario es cultural y se aprende, pero ¿cómo hacemos para aprender una nueva palabra e incorporarla en el léxico mental?

Supongamos que estamos leyendo un cuento y en un momento determinado aparece una palabra que no conocemos: “meliflúo”. ¿Qué podemos hacer? Podríamos preguntarle a alguien presente si sabe qué significa, recurrir al diccionario o tan solo deducir por contexto de qué se trata. Entonces, si lo que se proclama en el texto es que “La madre duerme al niño con el meliflúo susurro de su voz y las suaves caricias de su amor”, haríamos algunas hipótesis sobre lo que puede significar. Seguramente, algo positivo, porque lo relacionamos con el resto de las palabras. De hecho, “meliflúo” significa ‘muy dulce’. De esta manera, vamos configurando y enriqueciendo nuestro vocabulario.

Efectivamente, el trabajo con el vocabulario puede redundar en mejoras de la comprensión lectora. Es por esto que se hace fundamental desarrollar en el aula el nivel léxico. Hay muchas

formas de abordarlo. Entrar en el campo del vocabulario nos lleva también a prestar atención al tema de los significados. Y con esto no solo nos referimos a los significados referenciales (“joya” es un ‘elemento ornamental que en general se fabrica con piedras o metales preciosos’), sino además a los significados metafóricos (“joya” también se usa para hablar de ‘algo que está muy bueno o que vale mucho’).

Como dijimos, hay una relación estrecha entre vocabulario y nivel de comprensión. Pero es importante en este punto diferenciar entre el conocimiento efectivo de las palabras (el número de palabras que se conoce) y la facilidad de acceso al significado. Si bien ambos aspectos influyen sobre la comprensión del texto, ya en 2006 Gene Ouellette distinguió entre profundidad –evaluada mediante tareas de definición de palabras y sinónimos– y amplitud –medida en vocabulario receptivo y expresivo–, y encontró que es el acceso al significado el que está más fuertemente asociado con la habilidad para comprender textos. Este aspecto involucraría un buen conocimiento semántico y organización.

De hecho, no es casual que una característica de los malos comprendedores sea su debilidad en tareas que implican procesamiento del nivel léxico-semántico. Se ha observado que un niño al que le cuesta comprender textos suele tener dificultades para hacer una tarea de fluencia verbal que consiste en decir en un minuto, por ejemplo, todos los nombres de animales que pueda o todas las palabras que comiencen con la letra *p*. En especial, se percibe la dificultad cuando lo que se pide es que enumere todas las palabras que se le ocurran, excepto nombres propios y números. En este último caso, es importante buscar de manera ordenada en el léxico. Es habitual que la gente, para cumplir con esta tarea, vaya enumerando elementos de una categoría (*mesa, silla, cortina, biblioteca*) y después vaya a otra (*nube, sol, luna, estrellas*) y así sucesivamente. El mal comprendedor no suele contar con este mecanismo de búsqueda y enumera lo que puede sin un criterio. El problema está en cómo los malos comprendedores acceden al léxico mental y cuán ordenadamente recuperan la información.

Por todo lo planteado, y más allá de que un buen vocabulario es necesario pero no suficiente, podemos decir que focalizar en un trabajo a nivel léxico puede redundar en una mejora de la habilidad general de comprensión de textos.

### **Algunas actividades con el vocabulario en las aulas**

Hace un tiempo, llevamos a cabo –con Silvia Velázquez y Gabriela Gil, del colegio Alfonsina Storni (Victoria, provincia de Buenos Aires)– un trabajo a partir de un diccionario de argentinismos. La tarea consistía en preguntar por el significado de varias palabras (obviamente anacrónicas para los niños) como “tilingo”, “ñaupa” o “pipí cucú”. Los chicos tenían que definir cada una y además pensar cuál podía ser el origen de esa acepción. Fue interesante evaluar las respuestas, ya que los niños pusieron en marcha sus habilidades inferenciales.

Para algunos, “pipí cucú” significaba ‘preciso’, porque ese es el sonido que hace el pájaro que sale puntualmente del reloj a cada hora. Otros infirieron que se trataba de algo ridículo, porque la expresión misma sonaba ridícula. Lo interesante fue compartir las inferencias de cada uno y confrontarlas con el significado real. Para la gente de una generación, “pipí cucú” viene acompañada de un gesto que marca que algo es perfecto, exquisito o hermoso. Y una de las explicaciones a su origen (no la única) es que la incorporó Alberto Olmedo, burlándose de un error cometido por su amigo Carlos Monzón cuando fue a recibir un premio a Francia. Nervioso por la situación, cuando tuvo que agradecer, en lugar de decir *merci beaucoup* le salió “pipí cucú”.

Otro recurso para trabajar con el vocabulario, como por ejemplo muestra la actividad de la imagen 5 (*Leo que te leo 5*, capítulo 2, página 33), es la utilización de fotografías o dibujos.

5 Mirá estas imágenes. ¿Qué te parece que quieren decir?

El reloj es el tiempo y las alas son la velocidad y eso significa el tiempo va rápido.



El helado parece un planeta y se derrite porque está cerca del Sol por ejemplo: Mercurio.

Pelo de caballo: Él es largo y fuerte.



AHORA, ¡A ESCRIBIR!

Imaginá y escribí una canción en la cual puedas incluir la metáfora que descubriste en alguna de las últimas imágenes.

El tiempo vuela cada vez más rápido llegó el momento al que estaba esperando. Pasaron minutos pasaron las horas cada día me quedaba deseándolas. Cuando llegó el momento que estaba pensando me crecieron alas y me fui volando, llegé muy rápido el reloj apurado.



Imagen 5. Sofía V., diez años.

## HECHOS EN EL TIEMPO: LA DIFÍCIL TAREA DE ORDENAR LOS HECHOS EN UNA SECUENCIA

Sin lugar a dudas, la dimensión temporal juega un papel muy destacado en la comprensión de textos. Cuando armamos representaciones mentales de lo que estamos leyendo, lo hacemos, entre otras cosas, computando hechos o eventos. Pero ¿qué es un evento? Es “un segmento de tiempo que se desarrolla en un lugar dado y que tiene un principio y un final” (Zacks y Tversky, 2001). Se caracteriza por tener una duración: puede extenderse desde algunos segundos (comer una nuez) hasta algunas horas (ir de excursión). Como segundo aspecto, suele dirigirse hacia un objetivo: el de desayunar es saciar el hambre o cumplir con los preceptos nutricionales; el de un casamiento, formalizar una unión. Además, con frecuencia implica a agentes animados. Sin embargo, estas características no siempre se cumplen. Hay eventos extremadamente extensos (Segunda Guerra Mundial) o algunos que no tienen objetivos ni implican a agentes animados (un terremoto, por ejemplo).

La temporalidad es una dimensión compleja y de adquisición tardía. Reconocer hechos puede ser una tarea sencilla pero ubicarlos en el tiempo y, más aun, ordenarlos en una secuencia es una tarea que requiere de un importante esfuerzo cognitivo. Y esto tiene que ver con que muchas veces los hechos en un texto aparecen desordenados con relación a cómo ocurrieron cronológicamente.

La estructura temporal de un conjunto de eventos no se corresponde de modo transparente ni se proyecta de modo lineal sobre la estructura lingüística. Una de las razones por las que no hay un emparejamiento entre el orden cronológico de los hechos y el orden de lo narrado tiene que ver con la posibilidad de superposición de situaciones y procesos. Podemos ver en simultáneo a una persona saltando y a otra aplaudiendo, pero a la hora de narrar lo que vemos tenemos que describir primero un hecho y después el otro.



Algunos investigadores propusieron que la comprensión de textos está guiada por lo que se conoce como **principio de iconicidad** (Givon, 1992; Zwaan, 1996). Este principio sostiene que los lectores interpretamos –si no aparecen señales en el texto que indiquen lo contrario– que el orden de lo que aparece en la narración reproduce el orden cronológico de los eventos. Este principio predice que la comprensión será más sencilla si la estructura del discurso respeta la estructura de lo que ocurrió.

Sin embargo, esto no siempre es así. Términos como “antes” o “después” conceden la libertad lingüística de expresar una serie de eventos –reales o imaginarios– en cualquier orden. Podemos decir “Antes de almorzar, Juan revisó los *mails*” y, si bien primero aparece la idea de almorzar, este no es el primer evento desde el punto de vista de la ocurrencia. Distintos estudios demostraron que tales desfases aumentan la dificultad en la comprensión del texto. Tardamos y nos equivocamos más cuando lo que dice el texto no reproduce el orden cronológico de ocurrencia. Es decir, si procesamos la información temporal siguiendo el principio de iconicidad, una oración que invierte la secuencia temporal de los acontecimientos (“Antes de almorzar, Juan revisó los clasificados”) debería ser más difícil de procesar que una que no la invierte (“Después de almorzar, Juan revisó los clasificados”).

Algunos estudios realizados en niños aportan evidencias que sustentan el principio de iconicidad. Los niños pequeños suelen emplear una estrategia de “orden de mención”, con lo cual piensan siempre que lo que se dice antes ocurre así.

En una investigación sobre comprensión de textos (Abusamra et al., 2010), se observó que el procesamiento de oraciones en las que se rompía con el principio de iconicidad implicaba una demanda cognitiva mayor, que se manifestaba en interpretaciones inadecuadas de lo leído. Se solicitó a un grupo de niños de entre nueve y doce años que señalara cuál de los eventos incluidos en oraciones como las presentadas en 1 y 2 debió ocurrir primero:

1. Antes de que empezara la lluvia, Noé terminó de preparar el arca.  
Empezó la lluvia.  
Noé terminó de preparar el arca.
2. Después de que mi mamá dice “mirá, Pauli”, siempre viene una explicación.  
Mi mamá dice “mirá, Pauli”.  
Viene una explicación.

El rendimiento fue visiblemente diferente según se trataba de las oraciones 1 o 2. La cantidad de respuestas erróneas registradas en las oraciones en las que había un desacuerdo entre el orden cronológico y el orden de lo narrado fue superior, estableciéndose diferencias significativas entre el procesamiento de cada una de las estructuras. Esto resulta una prueba a favor de la idea de que la adquisición de oraciones que respetan el principio de iconicidad es previa.

En los relatos policiales, el quiebre de la progresión temporal de los hechos se establece como el recurso literario por excelencia para generar intriga. En general, no siguen el orden de los acontecimientos sino el de los descubrimientos: por eso su lectura requiere reconstruir la secuencia de ocurrencia de los hechos. Se suele decir, entonces, que el policial plantea una ruptura de la temporalidad ya que no se presentan los hechos en el orden en que realmente ocurrieron. La temporalidad se convierte en un elemento de diálogo con el lector, es decir, las situaciones y los hechos no se dirigen hacia un lector pasivo sino que lo estimulan a participar de forma activa en la narración. El lector debe hacer un esfuerzo por reconstruir la cronología. La realidad se presupone en tal caso armada como una trama que es urgente destejer (Ginzburg, 1999).

El recurso de romper o aun invertir la dirección temporal puede verse en espacios como el cine y la literatura. Martin Amis, en *La flecha del tiempo*; Christopher Nolan, en la película *Memento*, o Julio Cortázar, en *62/Modelo* para armar son ejemplos

de este juego temporal. En estos casos, con la línea de tiempo desintegrada (o fracturada), es el lector quien debe reponer lo que sucedió primero o después.

Un dato interesante es que no es lo mismo ordenar hechos que forman parte de una secuencia o esquema muy familiar como “ir al cine” (saco la entrada, me dirijo al cine, presento las entradas, entro, me siento) que ordenar dos elementos de una misma categoría semántica, como por ejemplo: ¿Fue Menem presidente antes que Kirchner? No solo hay pruebas claras de que la última tarea es más demandante que la primera, sino que, además, las áreas cerebrales que se ponen en juego para cumplir con una u otra son diferentes también (Abusamra, 2011; Knuston, Wood y Grafman, 2004).

A partir de todo lo que venimos diciendo, se puede entender que no es una tarea fácil la de procesar la información temporal para aplicarla a los modelos que construimos. Los conectores temporales constituyen pistas esenciales para la comprensión de un texto; informan sobre la secuencia de eventos en un discurso. El conector “después” en posición inicial, por ejemplo, indica que los eventos serán enunciados en el orden cronológico de ocurrencia, mientras que el “antes” en esta misma posición advierte que los eventos se expresarán en orden inverso.

### **Algunos ejercicios de secuenciación en las aulas**

Más allá de la dificultad que plantea el procesamiento de la temporalidad, sus aspectos pueden ser trabajados desde temprano con ejercicios como el que sigue. El armado de una secuencia a partir del planteo de una situación (más o menos tradicional) es un buen punto de partida para abordar el reconocimiento de hechos individuales y su combinación en la secuencia correspondiente. Un ejemplo de esto es la actividad de la imagen 6, tomada del libro *Leo que te leo 7*, capítulo 3, página 42.

Esta actividad propone elementos que, si bien son parte del conocimiento de situaciones típicas (llamadas también

esquemas), todavía a estas edades no se han adquirido completamente. Los esquemas se actualizan con el tiempo y con las vivencias. Muchas veces puede verse de modo claro cómo el conocimiento de estas situaciones se va actualizando. Es habitual que un nene chiquito piense que en la secuencia de “ir a un restaurante” no haya un hecho que sea “pagar”. Entra, come y se puede ir. Con el tiempo, este esquema se actualiza y se incorpora la idea de que es necesario pagar a cambio de haber comido en un restaurante.


3 HECHOS EN EL TIEMPO

### Secuencias de hechos

1 Pensá en estas situaciones. Para cada una, enumerá seis hechos (no necesariamente imprescindibles) que se desarrollen en el orden cronológico en el que deberían ocurrir. Te damos un ejemplo:

**IR AL MÉDICO**

- ✓ Llamar por teléfono al consultorio
- ✓ Pedir un turno
- ✓ Agendar el turno
- ✓ Dirigirte al consultorio
- ✓ Anunciarte
- ✓ Esperar a que te atiendan



**GRABAR UN VIDEO**

*Saber de que se van a tratar.*

*preparar la cámara.*

*buscar actores.*

*preparar el guion*

*grabar el video.*

*publicar el video.*

**PONER UN ELEFANTE EN UNA HELADERA**

*Comprar una heladera gigante.*

*traer el elefante.*

*abrir la heladera.*

*poner al elefante*

*cerrar la heladera.*

© 2015, Mayo 23/20

Imagen 6. Luisina S., nueve años.

Otro punto interesante de trabajar es el de ubicar un hecho en el tiempo, como se muestra en las imágenes 7 y 8 (*Leo que te leo* 7, capítulo 3, página 44). Más allá de que muchas veces pueda resultar confuso, porque no es tan fácil determinar en qué momento puede haberse creado un objeto, se generan una serie


de inferencias –sustentadas por el conocimiento del mundo– que resultan productivas para introducir al lector en la dimensión temporal.


**5** HECHOS EN EL TIEMPO

**3** Ahora te vamos a pedir que averigües hace cuánto tiempo se inventaron cada una de estas cosas. También para qué y quiénes te parece que fueron los primeros en usarlas.


- Compará tu respuesta con las de tus compañeros y, después, buscá información sobre ellas. ¡Tienen historias muy divertidas!

*Se inventó en 1919 para que la gente pueda comprar más*




 *El jean se inventó en 1871 para los hombres que trabajaban en los campos, muchos después a todo el mundo.*

*En 1762 un inglés excéntrico que había derrochado su fortuna comenzó un negocio de inventos para comer papas en un picnic.*



**¿SABÍAN OÍ?**



El inodoro tiene muchos más años de lo que nos imaginamos! Si bien no se sabe exactamente cuándo se inventó, en 1779 John Harington hizo un inodoro de váterola y lo instaló en el palacio de Whitehall en Inglaterra. En 1775 John Cummins usó uno con váterola esférica, que solo se utilizaba en los ambientes de las familias más ricas. No obstante, por 1850, en Inglaterra se obligó a poner un servicio de inodoro en cada casa.

**44**

Imagen 7. Luisina S., nueve años.

3 Ahora te vamos a pedir que averigües hace cuánto tiempo se inventaron cada una de estas cosas. También para qué y quiénes te parece que fueron los primeros en usarlas.

- Compara tu respuesta con las de tus compañeros y, después, buscá información sobre ellas. ¡Tienen historias muy divertidas!

En el 1.700 se crea para comprar sin pagar. Los primeros en usarlos fueron los clientes. Se creó el leonero.



En 1840 se creó para que resistiera más. Los primeros en usarlos fueron los trabajadores.

En 1.300 se crearon para que los ricos y los pobres puedan comer. Se creó un alimento.



#### ¿SABÍAN QUÉ?

El inodoro tiene muchas más años de lo que nos imaginamos! Si bien no se sabe exactamente cuándo se inventó, en 1791 John Harrington hizo un inodoro de válvula y lo instaló en el palacio de Isabel I, en Inglaterra. En 1775 John Cummins hizo uno con válvula esférica, que solo se utilizaba en los ámbitos de las familias más ricas. No obstante, por 1850, en Inglaterra se obligó a poner un servicio de inodoro en cada casa.

Imagen 8. Joaquín D., once años.

## LA VEDETTE DE LA COMPRESIÓN LECTORA: LA METACOGNICIÓN

Supongamos que en una clase de Ciencias naturales estamos viendo las características y costumbres de los avestruces. Después de abordar este tema, les pedimos a los alumnos que busquen información en alguna enciclopedia y traigan para compartir. Uno de ellos aporta un texto como el que sigue:

Posta, los avestruces son las aves más grandes y pesadas del mundo, ya que los machos pueden medir entre 2,10 y 2,75 m de alto y pesar de 100 a 130 kg y las hembras pueden llegar a medir entre 1,75 y 1,90 m de alto y pesar de 90 a 110 kg. Se caracterizan por tener una cabeza pequeña, un cuello largo y desnudo, un cuerpo cubierto de plumas y unas patas zarpadas y poderosas. Además, son *flasheros*: poseen unos de los ojos más grandes del reino animal, que miden unos 5 cm de diámetro. ¡Joya!

Algo suena raro, ¿no? Hay palabras que uno no esperaría en este contexto. Un texto expositivo extraído de una enciclopedia o de un texto escolar difícilmente introduzca expresiones como “posta”, “zarpadas” o “re *flasheros*”. Una de las propiedades que tiene un texto bien estructurado es la **adecuación**. Este fragmento resulta cómico porque no se adecua al contexto. Para poder cumplir con esta condición, es importante que tengamos conocimiento de las características prototípicas del texto que se va a leer o escribir. Esa “intuición” que caracteriza a todo lector experto es lo que permitirá que se anticipe lo que vendrá o que se construya un texto cohesivo y coherente para la audiencia.

Relacionado con el concepto de adecuación, aparece también la noción de **registro**, que remite a las formas lingüísticas (gestuales e incluso a veces de vestimenta y arreglo personal) que son adecuadas para cada situación de comunicación. La forma en la que hablamos –palabras, interjecciones, orden sintáctico, cuidado en la pronunciación, es decir, los dialectos y sociolectos– cambia de acuerdo con la familiaridad o diferencia de roles entre los participantes. También, cambia en relación con el ámbito en

que se produce la comunicación e incluso de acuerdo con el tema del que se habla (Abusamra, 2017).

Quienes se dedican al estudio de la metacognición han distinguido distintas clases de conocimiento metacognitivo. En primer lugar, el conocimiento del tipo de texto. Esto, justamente, es lo que refiere a la intuición del texto. Reconocer los tipos textuales y lo que caracteriza a cada uno (la superestructura de un texto) nos va a permitir plantear hipótesis. Si alguien nos dijera que va a leernos un cuento fantástico, esperamos que aparezcan ciertos elementos propios de esa tipología textual. Es posible que ocurran sucesos inexplicables que contradigan las normas de nuestra realidad; que en medio de lo cotidiano irrumpa un hecho extraordinario, que produzca vacilación.

Por ejemplo, en “La noche boca arriba”, de Cortázar, el sueño da lugar a lo fantástico. El protagonista tiene un accidente, llega a un hospital, y poco a poco se va destruyendo la realidad que lo rodea y empieza a viajar en dos planos (el contexto de la ciudad y el de los aztecas). Pero si lo que nos piden es que leamos una biografía, en ningún momento supondremos que algo extraño va a irrumpir o que lo real y lo extraordinario se mezclarán. La biografía es el relato de la vida de una persona. Nuestra intuición nos permite predecir que leeremos hechos reales enmarcados en un contexto histórico real, que incluirá sucesos representativos de la vida de esa persona, etcétera.

Un segundo tipo de conocimiento es el de la tarea que debo realizar y, junto con esto, el de las estrategias que voy a aplicar. No es lo mismo hacer un resumen de un texto que memorizar una canción. En un caso, tengo que hacer una lectura profunda y consciente, y extraer las ideas principales; en el otro, con solo repetir varias veces la secuencia de versos (aun sin entender nada de lo que leo) voy a guardar esas estrofas en mi memoria. Conocer qué estrategia es la más adecuada para una determinada tarea es lo que se conoce como **flexibilidad**.



Por último, hay un tipo de conocimiento metacognitivo que es fundamental y que tiene que ver con la percepción que tenemos de nosotros mismos como lectores. Generalmente, un mal comprendedor no se da cuenta de que no comprende.

## Algunos ejercicios de metacognición en las aulas

Sobre la base de un texto de Luis Pescetti en el que un usuario le escribe una carta al supuesto presidente de una compañía aérea, se les pidió a los alumnos del colegio Alfonsina Storni (Victoria, provincia de Buenos Aires) que respondieran con el mismo tono con el que escribía el señor Poc. Los que siguen son algunos fragmentos del texto original:

*Línea aérea...*

*Estimado señor Presidente:*

*Me dirijo a usted como señor Presidente pues supongo que su línea debe tener un Presidente [...] sería tan raro que existiera una línea aérea sin Director como un Director de línea aérea sin línea aérea, aunque, por cierto, conozco una orquesta de cámara que no tiene Director y a un Director de orquesta que no dirige una en especial y viaja invitado a todas partes. [...]*

*Por otra parte, espero que no tome a mal que lo llame señor sin conocerlo, pues no debo suponer que es un truhan o encabezar mi carta con un "Pedazo de tonto..."; pues para llegar donde llegó puede ser cualquier cosa menos tonto, a menos que sea un tonto que otros más inteligentes ponen en ese lugar para gobernar la línea aérea a su gusto. [...]*

*Le escribo esta carta ya que si la mandara en blanco o con puras rayas y dibujos incomprensibles usted sabría que alguien quiso comunicarse pero no por qué motivo, o también podría pensar que es una mala broma o una amenaza, en cuyo caso me enviaría dinero para que no lo siguiera molestando y yo seguiría con mi duda técnica y avergonzado de recibir un dinero por haber sido tomado por un delincuente. [...]*

*Muchas gracias. ATENTAMENTE.*

*Señor Poc*

Los alumnos respondieron entrando en el juego de confusiones e ironías y plasmando esto en sus producciones:

*Estimado Sr. Poc:*

*En principio quiero aclararle que esta compañía aérea sí tiene un presidente y ese soy yo. Respondiendo algunas de sus inquietudes, quiero decirle que yo no soy un truhan ni un tonto y que este puesto me lo gané trabajando. Le contesto esta carta para que no piense que pienso que me siento amenazado.*

*Además, me inquieta a mí preguntarle cuál es su inquietud para poder responderle.*

*Desde ya lo saludo atentamente.*

*El Presidente de la Línea Aérea  
(Valentina, 4.º año)*

*Señor Poc:*

*Resulta ser que no soy un tonto y mucho menos un truhan. Yo soy el presidente de la Línea Aérea y si yo fuera un tonto no sería el presidente. Creo que debería hacer una carta nueva porque no me hizo la pregunta, si lo hace, yo con gusto la leeré y la contestaré.*

*Atentamente,*

*El presidente de la Línea Aérea  
(Martina, 4.º año)*

Adaptar la respuesta al tono y al registro de la carta, a partir de la intuición o sensibilidad al texto, implica haber puesto en juego habilidades metacognitivas. La metacognición es el “conocimiento del conocimiento”, es conocer lo que sé y lo que no sé. Y el acceso a este conocimiento depende de la habilidad para evaluar y monitorear los propios procesos cognitivos.

## LECTORES DEL SIGLO XXI: UNA GENERACIÓN DE LECTORES INCOMPRENDIDOS

Volvamos al comienzo... la comprensión de un texto es una habilidad esencial no solo para transitar con éxito el sistema escolar, sino también para el desarrollo de la persona en sociedad. Muchas situaciones cotidianas implican comprender textos o discursos: leer una receta de cocina, entender una propaganda en la calle, interpretar las leyes que se promulgan y nos rigen, etcétera. La importancia de esta habilidad contrasta con los logros que se perciben. Hay una queja generalizada en relación con los comprendedores de hoy: "Nadie comprende lo que lee" es una afirmación bastante extendida que hace pensar en una suerte de mutación sin parangón que nos transformó en lectores incapaces de llegar habitualmente al significado global de lo que leemos.

Pero esto no es así. Entender qué es lo que pasa con la lectura en el siglo XXI implica comprender una coyuntura que se caracteriza por nuevas formas de procesamiento de la información. Actualmente, desde muy pequeños, los chicos están habituados a procesar información en paralelo, de modo simultáneo y atendiendo a varios estímulos a la vez. Pero la lectura, al menos con un sistema alfabético como el nuestro, supone hacer un procesamiento mucho más analítico, secuencial, específico. Se lee de izquierda a derecha, de a una palabra por vez. Y si pensamos que leer, escribir, producir textos y comprenderlos suponen habilidades culturales, que requieren de una enseñanza y de una práctica sistemáticas, nos vemos frente a un dilema: ¿estamos enseñando de modo explícito a nuestros alumnos cómo comprender un texto? ¿Estamos ejercitando la forma de procesamiento necesaria? Las nuevas tecnologías llevan a otra práctica.

Que se pongan en marcha programas de mejoramiento de la comprensión lectora sostenidos en el tiempo depende de nosotros. Decididamente, es posible mejorar la comprensión de textos. Esto nos llevará no solo a facilitar el paso por la escuela de nuestros alumnos, sino, sobre todas las cosas, ayudará a desarrollar ciudadanos críticos y, por consiguiente, libres.

## AGRADECIMIENTOS

Este escrito es el resultado de largas discusiones con un equipo de lujo: Romina Cartoceti, Bárbara Sampetro, Micaela Difalcis, Gisela Martínez, Agustina Miranda y Analía Zilber. Sin la mirada crítica, el impulso y la creatividad de cada una, esto no sería posible.

Es también efecto de la confianza y perseverancia de muchas personas e instituciones que fueron acompañándome a lo largo de estos años y dando sentido al trabajo. Aprendo mucho de ellos. Gracias, Fernanda Argerich, Mariano Massano, Laura Cervi, Silvia Velázquez, Alejandra Lamata, Mariana Laiño, Irene Rant, Juan Giménez, Cristina Casina, Sebastián Nardoni, Cristina Prieto, Mariana Scordamaglia, Roxana Fernández Rodas, María Laura Abusamra, Ezequiel Torres, Gabriela Gil, entre muchos otros. Y con ellos, agradezco a los colegios San Tarsicio, Alfonsina Storni de Victoria, Creciendo Juntos de Moreno, Nuestra Señora de la Paz de Luis Guillón, Nuestra Señora del Rosario de Victoria, Escuela de Educación Superior Técnica N.º 1 de Vicente López.

Y un enorme gracias de corazón para Luisina Sampetro, Joaquín Domínguez y Sofía Villanueva, por la buena onda para hacer los ejercicios y para ayudarnos siempre que los necesitamos. Cuando los veo, ¡sé que es posible un mundo mejor!

## BIBLIOGRAFÍA

- Abusamra V, Cartoceti R, Sampedro B y Tiscornia S. *Leo que te leo. Programa de comprensión lectora para 4.º, 5.º, 6.º y 7.º grado*. Buenos Aires. Santillana, 2017.
- Abusamra V. “De elefantes y heladeras: una explicación posible a la comprensión lectora”. En Ballarini F. *Educando al Cerebro*. Buenos Aires. Fundación Williams, 2016.
- Abusamra V, Cartoceti R, Ferreres A, Raiter A, De Beni R y Cornoldi C. *Test Leer para Comprender II (TLC II): evaluación de la comprensión de textos en escuela secundaria*. Buenos Aires. Paidós, 2014.
- Abusamra V. *Comprensión de textos: el papel de la información sintáctico-semántica en la construcción y disponibilidad de representaciones mentales. Un estudio experimental [tesis doctoral]*. 2011.
- Abusamra V, Cartoceti R, Ferreres A, Raiter A, De Beni R y Cornoldi C. *Test Leer para Comprender (TLC): evaluación de la comprensión de textos en escuela secundaria*. Buenos Aires. Paidós, 2010.
- August DL, Flavell JH y Clift R. “Una comparación del control de comprensión en lectores más y menos competentes”. En *Infancia y Aprendizaje*, 31-32, 129-143. 1985.
- Brown AL, Armbruster BB y Baker L. “The role of metacognition in reading and studying”. En Orasanu J (ed.). *Reading Comprehension: From Research to Practice*. Hillsdale. LEA, 1986.
- Caillies S, Denhière G y Jhean-Larose S. “The intermediate effect: Interaction between prior knowledge and text structure”. En Van Oostendorp H y Goldman S (eds.). *The construction of mental representations during reading*, pp. 151-168. Mahwah, NJ. Lawrence Erlbaum Associates, 1999.
- Cain K, Oakhill J y Lemmon K. “Individual differences in the inference of word meanings from context: The influence of reading comprehension, vocabulary knowledge, and memory capacity”. En *Journal of Educational Psychology* 96 (4), 671-681. 2004.
- Cornoldi C, De Beni R y Pazzaglia F. “Profiles of reading comprehension difficulties: An analysis of single cases”. En Cornoldi C y Oakhill J (eds.). *Reading comprehension difficulties: Processes and Intervention*, pp. 113-136. Mahwah, NJ. Erlbaum, 1996.

- De Beni R, Cornoldi C, Carretti B y Meneghetti C. *Nuova guida alla comprensione del testo*. Trento. Erickson, 2003.
- De Beni R, Palladino P y Pazzaglia F. "Influenza della memoria di lavoro e delle abilità metacognitive e sintattiche nella difficoltà specifica di comprensione della lettura". En *Giornale Italiano de Psicologia*, 22, pp. 615-640. 1995.
- Garner R y Reis R. "Monitoring and resolving comprehension obstacles: An investigation of spontaneous text lookbacks among upper-grade good and poor comprehenders". En *Reading Research Quarterly*, 16, pp. 569-582. 1981.
- Givon T. "The grammar of referential coherence as mental processing instructions". En *Linguistics*, 30, pp. 129-151. 1992.
- Ginzburg C. *Mitos, emblemas, indicios. Morfología e Historia*. Barcelona. Gedisa, 1999.
- Knuston K, Wood J y Grafman J. "Brain activation in processing temporal sequences: an fMRI study". En *Neuroimage* 23, pp. 1299-1307. 2004.
- McNamara DS, Kintsch E, Songer NB y Kintsch W. "Are good texts always better? Text coherence, background knowledge, and levels of understanding in learning from texts". En *Cognition and Instruction*, 14, pp. 1-43. 1996.
- Oullette GP. "What's meaning got to do with it: The role of vocabulary in word reading and reading comprehension". En *Journal of Educational Psychology*, 98, pp. 554-566. 2006.
- Van Dijk TA y Kintsch W. *Strategies of discourse comprehension*. Nueva York. Academic Press, 1983.
- Yuill NM y Oakhill JV. *Children's Problems in Text Comprehension: An Experimental Investigation*. Cambridge University Press, 1991.
- Zacks JM y Tversky B. "Event structure in perception and conception". En *Psychological Bulletin*, 127, pp. 3-21. 2001.
- Zwaan RA. "Processing narrative time shifts". En *Journal of Experimental Psychology: Learning, Memory, & Cognition*, 22, pp. 1196-1207. 1996.

