

Evaluación de la comprensión lectora

Los especialistas son muy críticos ante la posibilidad de evaluar la comprensión lectora, a que es una actividad compleja en la cual no se conocen todavía todos sus componentes. Comprender un texto –tal como hemos expuesto- comporta construir su significado, elaborando un modelo mental que se enriquece a partir de las nuevas informaciones contrastadas con los conocimientos activados en la memoria a lo largo (conocimientos previos).

Para llegar a comprender qué sucede exactamente cuando el lector construye el significado de un texto es necesario conocer los procesos cognitivos que entran en juego. Estos procesos son las operaciones que intervienen sobre las estructura cognitivas, cambiándolas o modificándolas para llegar a construir una representación mental coherente del texto.

Entre los investigadores de este tema han sido admitidos una serie de procesos subyacentes en la comprensión lectora que exponemos a continuación:

Microestructura

- El reconocimiento de las palabras o grupos de palabras.
- El paso de significante a significado que asegura la recuperación en la memoria a largo plazo de los conocimientos asociados a las palabras o grupos de palabras identificadas.
- La comprensión morfosintáctica – reconocimiento de los tiempos verbales, de la puntuación, del lugar que ocupan las palabras, etc. – que asegura un primer tratamiento del texto.
- La relación de los significados entre sí, inferida a partir de los conectores.

Macroestructura

- La construcción del significado de las frases que comporta hacer inferencias de enriquecimiento, de elaboración o de generalización.
- La jerarquización de la información juzgando la importancia relativa de los significados construidos.
- La organización de la información interrelacionando globalmente las ideas.

Superestructura

- La identificación del tipo de texto y de sus partes diferenciales (por ejemplo una carta: encabezado cuerpo, despedida...)

Construcción de un modelo mental

- La integración de las informaciones que incluye la representación construida a partir del texto en una estructura de conocimientos ya existentes.
- La búsqueda y recuperación en la memoria que permite acceder a la representación tipo construida al final de la lectura.
- La producción de la representación recuperada que tiene que respetar las exigencias de la demanda, así como las reglas semánticas, sintácticas y textuales.

Autorregulación

- La gestión que remite a los procesos metacognitivos permitiendo, entre otras cosas, la identificación de la falta de comprensión y de las estrategias de corrección.

En un lector experto los procesos de bajo nivel que forman la microestructura se automatizan para poder atender la comprensión de alto nivel o macroestructura. ¿Cómo se pueden tener en cuenta estos procesos cognitivos en la evaluación?

Pensamos que no es posible observar un proceso en acción pero sí el resultado, aquello que la aplicación de determinadas estrategias ha permitido. Por otro lado, nos damos cuenta de que no es posible elaborar una única prueba para medir la comprensión en todas sus dimensiones. Además, no se considera que pueda evaluarse la lectura como si fuera una competencia única, resultado de la suma de habilidades diferentes.

Algunos investigadores también distinguen en la lectura entre *procesos automáticos* y *procesos controlados*. Por ejemplo: inicialmente los niños han de aprender a descodificar de forma controlada. Más tarde lo podrán hacer de forma inconsciente y automática, y la energía que antes dedicaban a la descodificación la podrán dedicar por completo a la comprensión. Lo que no se puede decir es que hay que dominar la descodificación para iniciarse en el aprendizaje de la comprensión, por el contrario, y según los modelos interrelacionales, a mayor comprensión más facilidad para la descodificación. En este estadio será necesario dar los medios para utilizar de forma controlada y consciente las estrategias de comprensión; cuando éstas hayan adquirido se volverán automáticas e inconscientes. En este momento se habrán integrado y automatizado los diferentes procesos de lectura mecánica y comprensión de forma paralela.

También hay que tener en cuenta la incidencia de variables en las situaciones de lectura, el objetivo de la lectura: leer para localizar información, leer para aprender, leer para apreciar, leer para imaginar... Por ello muchos especialistas creen que la evaluación de la lectura se debe hacer con métodos muy cercanos a las actividades de clase y son inseparables de una modificación en las prácticas escolares.

Así pues, nos alejamos del concepto de evaluación de la lectura como una simple constatación de las deficiencias de los alumnos y nos adentramos en el concepto

de *evaluación formativa* para que, a partir de las respuestas iniciales de los niños, podamos saber en qué procesos debemos intervenir, analizar los aspectos que inciden en las posibles dificultades y ayudar a cada uno a progresar.

A continuación comentaremos algunos tipos de pruebas de evaluación de la lectura que se están llevando a cabo en investigaciones recientes y que se decantan en este sentido. Todas ellas tienden a elaborar instrumentos aptos para medir el resultado de la actividad didáctica, que es la que puede permitir a los alumnos adquirir estrategias para resolver sus problemas de construcción del sentido, pretendiendo no disociar la evaluación de la enseñanza-aprendizaje.

Por ejemplo, un tipo de aproximación didáctica a evaluación de la comprensión lectora son los llamados itinerarios de lectura. En este tipo de prueba se pide a los alumnos que subrayen en un determinado texto las palabras, frases o pasajes que les parezcan esenciales para obtener un texto más corto pero coherente (no na relación de palabras clave). El lector no puede añadir al texto más que nexos de unión entre los diferentes segmentos subrayados. Posteriormente estos resúmenes son leídos y discutidos en clases. La reconstrucción que cada uno hace del texto a fin de explicitar aquello que ha creído esencial en el mismo puede ser también analizado como un indicador cualitativo de la construcción del sentido. Este tipo de prueba parte de la hipótesis de que el itinerario trazado muestra el lugar que cada cual asigna a los elementos constitutivos en el tratamiento del texto desde el punto de vista proposicional, macroestructural, etc.

La diversidad de itinerarios individuales y el rol tan importante que juegan en ellos los conocimientos previos y la representación que cada alumno hace de si mismo en cuanto a ser capaz de interpretar el sentido, comporta problemas en esta forma de elaborar la comprensión, sobre todo cuando un texto es polisémico. Este tipo de prueba se inscribe de lleno en la evaluación formativa y no se presta mucho a una apreciación objetiva.

Otro tipo de prueba similar son RIV (representaciones interpretativas verbalizadas), que tienen un objetivo parecido a las anteriores. Después de la lectura se pide a los alumnos que <<escriban todo lo que han entendido de ella>> La hipótesis generalmente admitida es que esta “representación interpretativa” se organiza bajo la forma proposicional, es decir, que la unidad básica es la predicción, partiendo de la base de que hay dos tipos de información: la que contiene significados y relaciones directamente activadas por el mensaje (explícitos) y la información a partir de precedentes (implícitos).

Esa interpretación puede incluir diferentes grados de abstracción que de maor a menor competencia definirán el perfil de la lectura:

- Lecturas interpretativas, en las cuales el lector pone en evidencia e

interpreta las intenciones implícitas del escritor.

- Lecturas de memoria, que manifiestan una serie de elementos superficiales, con pocos rasgos de actividad interpretativa.
- Lecturas que desvían el sentido del texto, reflejo del substrato cognitivo y afectivo del lector.
- Lecturas mudas, en las cuales no se activa el sentido porque queda perdido entre los microelementos de significados aislados.

Esta heterogeneidad interpretativa constituye un indicio de que puede permitir elaborar hipótesis explicativas sobre los procesos llevados a cabo por los lectores, sobre todo referidos a la actividad inferencial. Tiene el inconveniente de que, por ser una prueba escrita, involucra la capacidad de expresión escrita con la de comprensión y, además, al ser tan abierta, aporta pocos elementos sistematizables. Actualmente se están comparando los resultados obtenidos con los de los cuestionarios orales, ya que parecen más adecuados que los escritos.

Otro tipo de pruebas son las técnicas de evaluación informal de la lectura. Se llevan a cabo en Estados Unidos desde hace más de veinte años. Dado que existe una larga experiencia en su aplicación y que nos parecen bastante adecuadas para obtener información para poder establecer grupos lectores en la clase, las explicaremos más detenidamente.

Parten del hecho de que dentro de cualquier grupo de lectores hay naturalmente diferentes grados de adquisición y cada uno de ellos ha de trabajar con un material y una exigencia adecuados a sus posibilidades. Para diagnosticarlos, el propio maestro prepara textos que cree adecuados a los diferentes niveles de aprendizaje. Comienza por los más bajos, en los que cada niño puede obtener resultados perfectos, y va aumentando la dificultad hasta llegar al nivel de <<frustración>>, en el que ya no puede obtener buenos resultados por ser textos de una complejidad excesiva.

Se evalúa desde tres tipos de situación lectora: lectura en voz alta, lectura silenciosa y lectura oral por parte del maestro (comprensión auditiva).

La lectura en voz alta aporta información sobre la descodificación. Se consideran errores las substituciones, inserciones, omisiones y solicitudes de ayuda. Se contabiliza el grado de corrección haciendo un cociente entre el número de errores y las palabras del texto.

Se evalúa también el dominio del vocabulario, si existe un reconocimiento inmediato de palabras, si el niño hace las pausas correspondientes a la puntuación, si substituye palabras por otras que no tienen sentido en el texto, si autocorriges los errores o si, por el contrario, éstos desvían el sentido del texto alterando el significado.

La comprensión, se evalúa o bien haciendo explicar qué se ha entendido, o bien elaborando previamente unas preguntas que el alumno debe contestar. En cada

caso el maestro juzga si el alumno se encuentra en un nivel de lectura <<individual>> (obtiene una buena comprensión sin ningún tipo de ayuda), de lectura <<educativa>> (con ayuda del maestro) o de <<frustración>> (ni con ayuda llega a comprender).

En caso que se opte por la formulación de preguntas deben tenerse en cuenta cuatro categorías: recuerdo de datos, vocabulario (significado de los términos), inferencias (manipulación de la información a partir de los conocimientos previos para sacar una conclusión) y evaluación, teniendo que emitir juicios personales. Se preparan unas diez preguntas por pasaje (menos preguntas reduciría la fiabilidad) y se procura que haya la misma cantidad de cada categoría. Se cree que si no se llega a contestar un 75% de las preguntas posiblemente no se comprende el sentido del texto.

El método de valorar la comprensión a partir de la explicación tiene ventajas en comparación con la respuesta a preguntas porque es el propio alumno quien estructura el texto a fin de explicárnoslo, pudiéndose ver si ha entendido la idea principal o sólo detalles, si se explica desordenadamente o refleja la estructura que tenía, si hace una síntesis personal o lo expone siguiendo la misma secuenciación, si ha incluido datos que no figuraban en él (lo cual puede demostrar un pensamiento deductivo activo) o si tiene capacidad para retener la información leída.

Una vez hecha la lectura silenciosa, se puede seguir el mismo proceso de síntesis o de cuestionario, o bien proponer la relectura oral de fragmentos con unos objetivos definidos: observar la habilidad para leer superficialmente, buscando la información correcta, medir la habilidad para leer con una finalidad específica y detenerse una vez conseguida y establecer el índice de habilidad para aprovechar la lectura previa en silencio para mejorar la fluidez lectora. A través de la relectura se ve la capacidad de flexibilización para localizar información sobre unas determinadas preguntas y obtener datos relativos a las dificultades de comprensión aislándola de la memoria.

Después de la lectura hecha por el maestro (comprensión auditiva) se puede proceder de la misma manera y se pueden comparar los resultados obtenidos.

Los inventarios informales de lectura pueden ser aplicados de forma individual o colectiva y al ser elaborados por el propio profesor pueden dar información respecto a la capacidad de comprensión en áreas diversas. Son técnicas muy aproximadas a las actividades normales de clase, ya que se evalúan de manera muy similar y los resultados han de ser considerados provisionales en espera de ser contrastados con los resultados de cada alumno dentro de su grupo de lectura.

Este tipo de pruebas aportan información cualitativa y ayudan a comprender mejor la manera en que un lector aborda la lectura. Los comentarios previos, la lectura oral, la evaluación de la comprensión y la relectura oral son fuentes valiosas de

diagnóstico. Su eficacia depende de que el examinador haya comprendido la naturaleza del proceso lector y de que esté de acuerdo con un instrumento de diagnóstico flexible.

Estas aproximaciones didácticas no pretenden construir un modelo de la actividad cognitiva del lector, sólo quieren ofrecer datos que permitan a los enseñantes evaluar el grado y la naturaleza de la competencia lectora de sus alumnos y, a la vez, formular hipótesis de investigación más precisas.

Como elaboradoras de las pruebas ACL que ahora presentamos y que quedan explicitadas ampliamente en el análisis de las pruebas, compartimos la idea de que la evaluación se debe hacer en una situación auténtica que favorezca el aprendizaje y la motivación, es decir, debe quedar plenamente integrada en la actividad escolar, reflejando los programas y los métodos empleados para la enseñanza.

El aprendizaje de la comprensión lectora no puede ser el resultado de la simple transmisión de conocimientos, sino que implica la construcción, estructuración y generalización de estos conocimientos por parte de los alumnos en contextos cada vez diferentes. Ello supone por parte del maestro la activación de conocimientos anteriores, la inducción guiada para la construcción de los nuevos y la jerarquización consolidación y generalización ayudadas por él. Así pues, creemos que este modelo de enseñanza requiere que la evaluación esté integrada en las diferentes fases del programa como un instrumento más de planificación y de gestión, y no como una simple recogida de datos comparativos.

El ejercicio de diferentes tipos de procesos implicados en la lectura está lógicamente condicionado por la <<situación de la lectura>> en este caso una prueba. Es necesario que ésta sea propuesta a los alumnos como un ejercicio más de clase -un- que requiere una actitud seria para su administración- y debe ser para nosotros un elemento más de información añadido a las muchas observaciones que hacemos en nuestra intervención diaria.

Proponemos pues una evaluación formativa, que parta de unos datos iniciales que nos puedan proporcionar ésta y otras pruebas que podamos llevar a cabo en nuestras aulas y que nos ayuden a establecer unos objetivos específicos, de manera que sea posible reajustar la enseñanza de acuerdo con la situación concreta de nuestro grupo de alumnos.

Esta concepción dinámica de la evaluación no permitirá seguir la evolución de los niños y las niñas y, lo que es más importante, les ayudará a ellos a activar los conocimientos adquiridos a través de la lectura y adecuarlos a todos los ámbitos de sus vida, integrando la lectura en lo más profundo de sí mismo, hasta el punto de que quede integrada en sus procesos de pensamiento y de comunicación.

Elementos para la evaluación formativa: metacomprensión lectora

Entendemos por metacomprensión lectora el hecho de despertar la capacidad para conocer los propios mecanismos de asimilación y control dentro del proceso de aprendizaje.

Los maestros debemos conocer los aspectos en los que tenemos que ayudar a nuestros alumnos. Si, además, conseguimos implicarlos a ellos en su propio proceso, siendo conscientes de aquello que han de mejorar, contaremos con una gran ayuda pedagógica.

El alumno ha de sentirse parte integrante, ha de ir siendo conocedor de su propio progreso, de las dificultades concretas que tiene que superar y de la forma de superarlas. Si él ve en nosotros un aliado que no le hace sentir el fracaso sino que le despierta el gusto por avanzar y le da medios, conseguiremos la sensación de seguridad y autoestima indispensables en todo proceso de aprendizaje.

Comentado con él las soluciones que hay que adoptar, conseguiremos su interés y le podremos orientar hacia aquellas técnicas o hacia aquel material que le sea más idóneo. En muchas ocasiones, esta predisposición a colaborar en el avance personal es compartida por los compañeros. La relación entre ellos es más distendida y asequible y la ayuda entre iguales para solucionar problemas es, a veces, mucho más eficaz porque el nivel de compañerismo potencia el estímulo.

Así, podemos contar con que, para avanzar en nuestro trabajo, tenemos unos grandes colaboradores que son los propios niños y niñas de la clase. Podemos organizar las sesiones de lectura distribuyendo el aula por grupos según niveles lectores y con tareas definidas, previamente preparadas, o mezclarlos para que unos ayuden a otros. Como maestros debemos valorar si el esquema de clase colectiva de lectura en voz alta nos aporta los elementos necesarios para mejorar el nivel lector de nuestros alumnos, o si hemos de pensar en un tipo de organización más flexible y ambivalente que nos vaya permitiendo incidir de forma más directa y específica en las dificultades concretas que presenta cada uno de ellos. Si, tal como hemos dicho antes, entendemos el acto de leer como lectura mental, defonetizándolo, para que el circuito ojos-mente sea el más rápido posible y toda la atención vaya dirigida a la comprensión, nuestras energías también podrán canalizarse hacia este aspecto esencial.

En el trabajo en pequeño grupo, o en el trabajo individual, podemos ir proporcionando las técnicas que les ayudarán a solucionar las dificultades y que, a la vez, les irán haciendo conscientes de sus propios mecanismos de control para captar el sentido del texto así llegar a aplicarlas autónomamente. Por ejemplo:

- Cuando se encuentren con una dificultad de comprensión les enseñaremos a releer el párrafo o a continuar la lectura para encontrar el sentido más adelante; a suplir el significado de algunas palabras por otras más conocidas o a imaginar el contenido mediante imágenes mentales que puedan aproximar su comprensión.
- Cuando el texto contenga palabras desconocidas por ellos les enseñaremos a continuar leyendo para ver si el sentido queda aclarado en el propio texto, a comentarlas entre compañeros para que alguien aclare su significado, o a buscarlas en el diccionario.
- Les enseñaremos a formular hipótesis que se irán confirmando o no en los párrafos siguientes.
- A inferir aspectos de la lectura a partir de los pequeños detalles o de los indicios que proporciona.
- A hacer gráficos que esquematicen la situación.
- A dar importancia a los indicadores gráficos que puedan poner de relieve la importancia que el autor ha querido dar a determinado aspecto. (Esto es de gran importancia cuando empezamos a utilizar el libro de texto).
- Les enseñaremos también a saber que, si encuentran puntos oscuros que no pueden aclarar durante la lectura, pueden anotarlos para buscar su significado por otro medio (preguntando o consultado otros libros).
- También les iremos haciendo sensibles a darse cuenta de cuándo la lectura deja de interesarles y se pierden en sus propios pensamientos .Y les enseñaremos a tener algún recurso que les permita retomar el hilo de lo que estaban leyendo.
- Si estos aspectos se comentan colectivamente unos se beneficiarán de las estrategias de otros. El maestro puede explicitar las que él utiliza, o las que utilizan en general los lectores. Así sus reflexiones pueden ir siendo autoreflexiones, ya que a medida que cada uno vaya apropiándose de estos mecanismos podrá utilizarlos, incrementando la capacidad de gestión en el propio aprendizaje. La eficacia será muy superior a la que se deriva de seguir esquemas estereotipados haciendo ejercicios que quedan más o menos alejados de las propias necesidades.

Por otra parte, en muchas ocasiones los maestros nos erigimos en interpretadores únicos del sentido de un texto, siendo mediadores entre el autor y los niños, y queriendo conseguir únicamente la ratificación de nuestra forma de ver. Para que esto no ocurra, es por lo que proponemos la discusión colectiva o en pequeños grupos del sentido de los textos, ya que da pie a tener que fundamentar lo que se afirma, a analizar en qué se basa cada cual para afirmarlo según las posibles inferencias particulares de cada uno. Ello refuerza la memoria a largo plazo para explicar lo que se ha entendido, mejora la comprensión en profundidad y excita el pensamiento crítico.

Esta interacción con los alumnos durante el proceso lector, siendo el maestro el incitador de preguntas del estilo: ¿cómo has sabido esto?, ¿qué crees que

pasará?, lleva a que ellos, a su vez, sean también capaces de plantearlas, y a que sean los propios compañeros e incluso el maestro quienes las respondan.

A menudo, el desinterés por la lectura, la sensación de que no se entiende lo que se lee, viene dando por la falta de implicación personal y por la falta de medios para entrever el significado. A medida que cada uno participa directamente en el propio análisis del problema y comprueba que dispone de los medios para resolver las dificultades concretas, avanza en este proceso que es eminentemente personal. Hay que pensar que no existe una única vía de acceso a la lengua escrita y que la escuela debe proporcionar formas de mejorar el proceso para introducirse en el mismo, estableciendo puentes entre las fuentes de información y el pensamiento, ampliando y diversificando al máximo los medios empleados.

Por ello, es necesario que el alumno participe de los objetivos que hay que conseguir y que sean claros y asequibles para él.

La representación gráfica de sus adquisiciones, que puede ir llevando él mismo como registro personal de sus progresos, será un buen estímulo. Contemos también con su propia opinión, su autoevaluación, la explicitación por escrito de aquello que se propone mejorar y la revisión periódica de estas propuestas que, junto con el ánimo que le demos para conseguirlas, ayudarán a avanzar en su autonomía lectora.

Registro de lectura y pautas de observación

Proponemos un tipo de cuaderno personal en el cual intervienen maestro y niño en la anotación de datos, propuestas y acciones que se determinen conjuntamente, facilitando una formación interactiva en la que el alumno se sienta ayudado para mejorar su proceso lector. A modo de ejemplo, proponemos uno que podría ser modificable según la situación concreta de cada escuela, de cada grupo de niños, de cada edad, etc. Este ejemplo podría ser adecuado para los alumnos de tercer ciclo de primaria.

Cuaderno de lectura personal

Inicio de curso

- ¿Has leído durante el verano?
- ¿Qué libros?
- ¿Te gusta leer?
- ¿Qué tipo de libros te gustan más?
- ¿Crees que a tus padres o a tus hermanos les gusta leer?
- ¿Teneis muchos libros en casa?

- ¿Tienes libros para ti en tu casa, en tu habitación?
- Tienes por costumbre leer:
 - Cada día;
 - Alguna vez;
 - Sólo cuando te lo proponen como deberes.
- ¿Sueles entender lo que lees?

Graba una cinta magnetofónica leyendo en voz alta un fragmento que te hayas preparado. Escúchalo. Anota aquí cómo crees que has leído, lo que has hecho muy bien y lo que quieres mejorar. Después coméntalo con el maestro.

Libros leídos durante el curso

Es necesario reservar una página para cada libro. (Dejar una cantidad prudente de páginas en blanco).

En esta página debe figurar:

- Título, autor, editorial, etc.

Puede figurar:

- Dibujo del protagonista o de los protagonistas.
- Viñetas que recuerden en el contenido del libro.
- Pequeño resumen.
- Opinión.
- ¿Lo recomiendo?
- ¿Por qué?
- Etc.

¿Cómo va la lectura?

(Este apartado podría cumplimentarse varias veces a lo largo del curso, haciéndolo el alumno solo o conjuntamente con el maestro)

¿Lees cada día en casa?

- Sí, porque me gusta mucho.
- Sí porque ya me he acostumbrado.
- No leo muy a menudo, no me gusta mucho.
- No encuentro libros que me gusten.
- Leo mucho si un libro me gusta, pero si no...

Comentario de la segunda grabación con cinta magnetofónica. (Podría hacerse con el maestro, viendo aspectos que se ha mejorado que se podrían mejorar, etc.)

¿Me he propuesto algo para mejorar mi lectura?

(Especifica si es una propuesta que comporta la ayuda del maestro o de algunos compañeros de clase, cada cuándo se revisará, etc.)

Aprovechamiento de los libros de consulta y de texto

- ¿Utilizas libros para preparar tus estudios y conferencias?
- ¿Aprovechas los dibujos y las fotografías para entender qué dicen?
- ¿Los lees?
- ¿Son demasiado difíciles?
- ¿Has encontrado libros buenos que te hayan sido muy útiles y que quieras recomendarlos?
- ¿Vas a la biblioteca a buscar libros de consulta que te ayuden a ampliar temas que tratamos en clase?
- ¿Utilizas el índice para encontrar más rápidamente la información?
- ¿Te gusta mirar libros de consulta?
- ¿Qué temas te gustan más?
- ¿Entiendes bien el libro de sociales, de naturales, etc.?

Fin de curso

Comentario global de cómo ha ido la lectura durante el curso: cantidad de libros leídos, mejora del gusto por la lectura, propuestas que han sido acertadas para conseguir lo que se pretendía, recomendaciones a otros compañeros por si quiere mejorar algún aspecto, etc.

Este control anual de lectura llevado conjuntamente maestro-niño puede ser complementario de las observaciones que el maestro, por su parte, puede ir anotando respecto a la actitud de cada uno de sus alumnos en relación con la lectura. Proponemos, a continuación, un tipo de pauta de estas características.

Actitud hacia la lectura

- Se distrae mientras lee.
- Se muestra seguro/inseguro cuando lee en voz alta.
- Lee con entusiasmo, dando vida a la narración.
- Cuando se hace lectura en clase se le ve contento/indiferente.
- Se le ve disfrutar cuando lee individualmente.
- Demuestra poco/mucho interés por la lectura.
- Espontáneamente coge libros para leer.
- Espontáneamente lee en casa.
- Se le ha de motivar para que lea.
- El tipo de libro que prefiere es:
 - Con muchas imágenes cómics;

- Con poca cantidad de texto;
- Con texto normal para la edad.
- Trata los libros con cuidado.

Es importante que los maestros conozcamos las habilidades lectoras de los alumnos, ya que posibilitan una buena mecánica y facilitan la lectura, siempre y cuando no se considere la mecánica como una etapa previa a la lectura comprensiva. Han de ir íntimamente ligadas a la comprensión desde el principio del proceso lector, a fin de asegurar un aprendizaje significativo. El dominio mecánico de la lectura y la velocidad que se llegue a adquirir han de ir directamente encaminadas a la finalidad esencial de la lectura, esto es, a la captación de su significado. El objetivo más importante en la formación del lector es siempre dotarle de medios para comprender los textos.

Para valorar la *mecánica lectora*, proponemos esta pauta de observación:

Mecánica lectora

Lectura silenciosa

- Mueve la cabeza o la balancea.
- Señala con el dedo.
- Mueve los labios.
- Vocaliza (emite alguna sonorización).
- Puede mantener la atención.

Lectura en voz alta

- Vocaliza correctamente.
- Tiene dificultad para emitir algunos sonidos.
- Omite letras o palabras.
- Hace rotaciones o alternancias.
- Salta líneas.
- Confunde grafías.
- Repite palabras.
- Inventa palabras.
- Reconoce de forma inmediata el vocabulario.
- Sustituye palabras por otras que no tienen sentido dentro del texto.
- Rectifica y autocorriges los errores.
- Hace las pausas correspondientes a la puntuación.
- Da sentido a lo que lee (lectura expresiva).
- Tiene un tono adecuado para cada tipo de texto (narración, poesía, etc).

Conviene tener registros donde queden anotados gráficamente todos estos aspectos. Si se realizan a principio de curso, se pueden contrastar con los hechos a mediados y a finales del curso para ver el progreso.

Si observamos que las tareas de autocontrol de la lectura se hacen pesadas y, sobre todo, si estas tareas tienden a disminuir el gusto por leer porque suponen un trabajo añadido, sería recomendable limitarlas al máximo, por ejemplo a la simple constancia de los títulos de los libros leídos. Lo que pretendemos es que la lectura se sienta como una fuente de información y de placer y para conseguirlo, dado que es lo más importante, conviene que regulemos las actividades que proponemos, dependiendo de la aceptación que tengan por parte de los niños y niñas.

Lo que se han expuesto hasta ahora es una parte de los múltiples aspectos que habría que trabajar en relación con la comprensión lectora. Dada la brevedad de este escrito, que no permite una descripción detallada de las actividades concretas que pueden ayudar a desarrollarla, remitimos, en la bibliografía recomendada, a autores que por su solvencia en la concepción y en la práctica pedagógicas aportan ideas y ejercicios muy adecuados para ser aplicados en el aula y que desarrollan de forma más amplia conceptos de los que aquí hemos tratado.

Hasta aquí hemos expuesto nuestra forma de concebir la enseñanza, no ya sólo la de la comprensión lectora, sino cualquier enseñanza, como conjunto que implica entender la persona como una globalidad, ya que para aprender es tan importante el afecto, el trato y los estímulos como las materias y la conducta de todos los que están implicados en este proceso.

Por otra parte, querríamos animarnos a divulgar las experiencias tan valiosas que como maestros obtenéis del trato diario con el alumnado, que os proporciona un conocimiento tan intenso y cercano a la realidad y que puede ser útil para otros profesionales que se encuentren en situaciones similares. De estas aportaciones compartidas puede salir enriquecida nuestra práctica pedagógica cotidiana y el gusto con que maestros y niños emprendemos nuestro trabajo.

Catalá, G., Catalá, M., Molina, E., y Monclús, R. (2011). Evaluación de la comprensión lectora. España: Graó. Pág. 44-53