

BLOQUE 3. Hacia una modelización de la comprensión lectora

Objetivos y contenidos

Este tercer bloque, *Hacia una modelización de la comprensión lectora*, propone una reflexión sobre la lectura como un proceso complejo, que va más allá de la simple decodificación de palabras. El desarrollo de la alfabetización inicial implica comprender las diferencias entre la lengua oral y la escrita, así como los procesos cerebrales que intervienen en la adquisición de esta última. La lectura no es un acto automático, sino un proceso que involucra diversas habilidades, desde la identificación de palabras hasta la integración del significado en un contexto más amplio. La analogía de la cuerda permite visualizar cómo múltiples componentes se combinan para formar una lectura eficaz. Asimismo, la enseñanza de la lengua lectura debe fundamentarse en un modelo equilibrado que contemple tanto la instrucción explícita como el aprendizaje contextualizado. En este sentido, la didáctica de las estrategias de lectura cobra especial relevancia, ya que permiten a los lectores desarrollar su comprensión lectora. Su enseñanza no debe entenderse como un complemento, sino como una parte esencial en la comprensión lectora a través de su modelización.

A continuación, se presenta la estructura de este segundo bloque, con sus objetivos específicos:

1. Aprender a leer: el desarrollo de la alfabetización inicial

1.1. Las diferencias entre la lengua oral y la lengua escrita

Objetivo: Explicar las diferencias fundamentales entre la lengua oral y la lengua escrita

1.2. Los procesos cerebrales en el aprendizaje de la lengua escrita

Objetivo: Mostrar cómo la escritura modifica el cerebro

1.3. Características de la lengua escrita

Objetivo: Presentar las principales características de la lengua escrita

1.4. Dos formas de procesar la lectura

Objetivo: Describir las dos rutas cognitivas del procesamiento de la lectura

1.5. El desarrollo lector: la analogía de la cuerda

Objetivo: Presentar el modelo de la cuerda como propuesta para comprender la lectura

1.6. Un modelo equilibrado de enseñanza

Objetivo: Plantear la necesidad de un modelo equilibrado de enseñanza de la lectura

1.7. Enseñar la lengua escrita

Objetivo: Detallar y ofrecer algunas orientaciones sobre el proceso de enseñanza de la lectura

2. Didáctica de las estrategias de lectura

2.1. En torno al concepto de estrategias de lectura y su clasificación

Objetivo: Reflexionar sobre las diferentes definiciones de estrategias de lectura y ofrecer una clasificación

2.2. La enseñanza estrategias de lectura

Objetivo: Dar orientaciones sobre cómo se pueden enseñar las estrategias de lectura

2.3. Las estrategias de lectura

Objetivo: Ofrecer un repertorio de estrategias de lectura

1. Aprender a leer: el desarrollo de la alfabetización inicial

1.1. Las diferencias entre la lengua oral y la lengua escrita

Antes de que los estudiantes aprendan a leer, ya son capaces de hablar y entender una lengua oral sin dificultades. Esto indica que el cerebro ya está organizado con varias áreas que controlan el lenguaje. La adquisición del lenguaje oral es un proceso implícito e inconsciente, que ocurre de manera natural sin necesidad de enseñanza formal. Por ello, un niño inmerso en un entorno lingüístico pronto reconocerá y comprenderá palabras y frases. Aproximadamente, durante el primer año comenzará a producir lenguaje, primero a nivel léxico y luego a nivel morfológico y sintáctico.

La lengua escrita, sin embargo, sigue un proceso diferente. La escritura, a diferencia del habla, es una invención cultural relativamente reciente en la historia de la humanidad. Por esta razón, el cerebro no está naturalmente equipado desde el nacimiento con un área específica para el lenguaje escrito. Aprender a leer es un proceso que requiere tiempo y enseñanza. Simplemente, estar expuesto a la lengua escrita no garantiza que alguien aprenda a leer, si no no existirían las personas analfabetas.

La lengua escrita es un instrumento poderoso que permite sistematizar, conservar, compartir y transmitir conocimientos a lo largo del tiempo. A diferencia de la lengua oral, que es efímera y desaparece en el instante en que se pronuncia, la escritura tiene un carácter perdurable: puede ser almacenada y consultada, creando un registro estable que trasciende generaciones. Esta permanencia permite que los saberes acumulados se organicen y evolucionen, constituyendo la base de la transmisión cultural y científica. Sin embargo, esta estabilidad exige una serie de convenciones y reglas que aseguren la comprensión del mensaje en distintos tiempos y contextos. En el caso del español, la lengua escrita cuenta con un registro estándar, que funciona como un código común para los hispanohablantes, superando las múltiples variedades lingüísticas y dialectales presentes en la oralidad. Este carácter normativo y estandarizado de la lengua escrita facilita la claridad, precisión y rigor en la comunicación, haciendo posible que las ideas y conocimientos se mantengan consistentes y accesibles a lo largo del tiempo y en diversas regiones.

1.2. Los procesos cerebrales en el aprendizaje de la lengua escrita

Para poder descifrar y reconocer palabras escritas, una región particular del cerebro, inicialmente destinada al reconocimiento de caras, objetos o lugares, debe especializarse en esta nueva función. La lectura implica un tipo especial de reconocimiento visual, donde es necesario identificar cada letra y sus combinaciones. Por eso, una parte específica de la corteza visual se dedica a almacenar y recuperar las formas visuales de las palabras.

Dehaene (2014) ha denominado a una región específica del cerebro como “la caja de letras del cerebro”. Esta área se activa cada vez más a medida que adquirimos el conocimiento de letras y palabras. Esta región pertenece al sistema de reconocimiento visual, cuya función principal es identificar rostros y objetos. Al aprender a leer, según Dehaene, esta zona sufre un “reciclaje”, lo que significa que comienza a especializarse en el reconocimiento de letras y palabras, disminuyendo su respuesta a otros estímulos visuales. Los estudiantes que se están alfabetizando deben “reeducar” su mirada hacia una forma de visión especializada que se denomina alfabética y que va procesando información que se presenta linealmente a través de signos gráficos trazados sobre una superficie.

Dehaene ha presentado estudios comparativos entre personas alfabetizadas y no alfabetizadas, que evidencian cambios profundos en la estructura y el funcionamiento cerebral como resultado de la alfabetización. Estos cambios no solo se relacionan con el procesamiento de la escritura, sino también con la lengua hablada. Esto sugiere que se forman conexiones fuertes entre la oralidad y la escritura, incluso a nivel neuronal. Las investigaciones demuestran que aprender a leer altera la percepción del lenguaje oral, permitiendo un análisis más detallado y consciente de los sonidos que componen las palabras. Un cerebro que ha aprendido a leer es un cerebro transformado, con una capacidad aumentada para almacenar y procesar información.

1.3. Características de la lengua escrita

Nuestra lengua escrita se organiza en un alfabeto, a diferencia de otras que tienen una escritura silábica o simbólica. ¿Qué quiere decir? A cada uno de los sonidos elementales de la lengua hablada (fonemas) le corresponde una letra o grupo de letras (grafema):

Las representaciones gráficas de las distintas lenguas también difieren entre sí en su grado de transparencia, es decir, la regularidad de la relación entre los grafemas y los fonemas del habla, que también depende de la historia de cada idioma. En el mejor de los mundos posibles, cada fonema se correspondería con una sola letra del alfabeto. (Dehaene, 2014, p. 22)

En la lengua castellana sucede algo bastante particular, casi todas las palabras se pueden leer convirtiendo los grafemas en fonemas. Tiene un alto grado de “transparencia”, al igual que el italiano o el alemán. En otras lenguas esta relación entre grafemas y fonemas es más compleja. Por esto, la facilidad o dificultad del aprendizaje también está ligada a la complejidad de la lengua. En todo caso, el español no es una lengua totalmente transparente porque su ortografía presenta algunas dificultades. Los grafemas de la lengua castellana (letras o series de letras que representan un sonido) no son simples, es decir, un mismo grafema puede representar sonidos diferentes, incluso algunos grafemas involucran a más de una letra (grafemas complejos). Existen defectos de paralelismo entre la lengua oral y la lengua escrita. Veamos algunos ejemplos del castellano:

- *Fonemas que son representados por distintos grafemas*: tal es el caso del fonema /b/, que puede ser representado por dos grafemas: *b* o *v*. Las palabras ‘vaca’ y ‘bueno’ comienzan con el mismo fonema, pero se escriben con grafemas distintos. Lo mismo sucede con el fonema /k/, que puede ser representado por la letra *q*, *k* o *c*, dependiendo de la palabra: ‘queso’, ‘kiwi’ y ‘casa’, todas comienzan con el mismo sonido.
- *Grafemas que tienen más de un sonido*: La letra *c* puede representar dos sonidos: el sonido /θ/ delante de las vocales *e – i* (‘cielo’) y el sonido /k/ (‘casa’). Lo mismo sucede con la letra *y* en las palabras ‘yate’ y ‘rey’, la misma grafía tiene dos sonidos.
- *Grafema sin correspondencia de sonido*: La letra *h* no tiene ningún fonema asociado. De forma oral, solo recurriendo a la conciencia fonológica, no es posible advertir la escritura de la letra *h* en la palabra ‘helado’.
- *Fonemas que se representan con dígrafos*: Los dígrafos son *ch*, *ll* y *rr*. También llamados grafemas complejos, son sonidos (fonemas) representados por más de una letra.

Para aprender a leer debemos primero decodificar los sonidos de la palabra, para luego poder acceder a su significado. A diferencia de las palabras, los fonemas no tienen un significado, son unidades sin sentido, pero que el cambio de uno de los fonemas puede producir un cambio de palabra. En ese sentido, los fonemas, que no tienen significado, al combinarse y permutarse cambian el significado de las palabras, por ejemplo, *sal* y *sol*.

Las lenguas son sistemas combinatorios discretos, es decir, a partir de un número pequeño o discreto de elementos (fonemas) y sus combinaciones, se puede construir una cantidad infinita de elementos más complejos (palabras, mensajes o textos). La enseñanza de la alfabetización inicial debe promover la comprensión de esta característica del sistema de la lengua escrita: los cambios en las unidades menores (ya sea la sustitución, la adición, el trueque o la elisión) producen diferencias de significado.

1.4. Dos formas de procesar la lectura

La lectura es un proceso complejo que involucra distintas estrategias cognitivas para reconocer y comprender palabras. Según el modelo de las dos rutas de lectura propuesto por Coltheart (2005), existen dos formas principales de procesar el texto: una ruta que implica la decodificación fonológica y otra que permite acceder directamente al significado de palabras familiares. Ambas rutas son fundamentales en el desarrollo de la competencia lectora, especialmente en los primeros años de alfabetización, donde los estudiantes comienzan a construir su “léxico ortográfico” y a automatizar la lectura. Las rutas de lectura operan con mecanismos distintos. A continuación, se explican estas dos rutas y cómo cada una contribuye al proceso lector:

- *La ruta de la mediación fonológica o ruta subléxica*: la persona que lee aplica las reglas de correspondencia entre grafemas y fonemas. Segmenta los sonidos, los ensambla en una unidad completa y dice la palabra. Cuanto más larga sea la palabra o la complejidad de las sílabas, más difícil resultará su lectura. Esta ruta nos permite leer y descifrar palabras nuevas.
- *La ruta léxica*: esta ruta se activa cuando la palabra se ha leído con anterioridad a través de la vía subléxica y se almacena mentalmente en el “léxico ortográfico”. Su recuperación es más rápida y no se necesita una decodificación de cada uno de los grafemas de la palabra, sino que se da una automatización de la lectura. Durante los primeros años de alfabetización, la mayoría de los niños adquieren una gran cantidad de información que amplía este componente del sistema lector. Con el tiempo, la lectura y la escritura, influenciadas por las necesidades, intereses y el esfuerzo continuo en la escuela, contribuyen a llenar y enriquecer este léxico ortográfico.

Pero... ¿leer no era comprender? Sí, claro, la capacidad de pronunciar palabras escritas no nos garantiza la comprensión del texto, pero es una condición ineludible. Para que un estudiante dedique todos sus recursos cognitivos a la comprensión del texto que lee es crucial un programa de enseñanza de la lectura que le facilite este proceso. En este sentido, debemos lograr que los procesos básicos de lectura, como la decodificación o el reconocimiento y la comprensión de palabras, se automaticen lo suficiente como para que el esfuerzo mental se enfoque en comprender el contenido, sin importar el género o la dificultad del texto.

Muchos problemas de comprensión –aunque no todos– están relacionados con un reconocimiento de palabras ineficaz. Cuando hablamos de “malos comprendedores”, no solo nos referimos a estudiantes con dificultades para entender textos, sino también, en muchos casos, a aquellos con problemas en la lectura de palabras. Existe, por lo tanto, una cadena causal: las habilidades de reconocimiento y comprensión de palabras son la base de la comprensión global; esta comprensión, a su vez, promueve la práctica de la lectura, y dicha práctica refuerza y mejora las habilidades léxicas.

La autonomía en la lectura empieza con una lectura eficaz de palabras. La identificación rápida y automática de palabras es fundamental en un sistema de comprensión con capacidad limitada. Las investigaciones subrayan que los niños que son buenos decodificadores se insertan rápidamente en una espiral positiva: mejor comprensión, mayor motivación para leer y, en consecuencia, mayor cantidad de lectura.

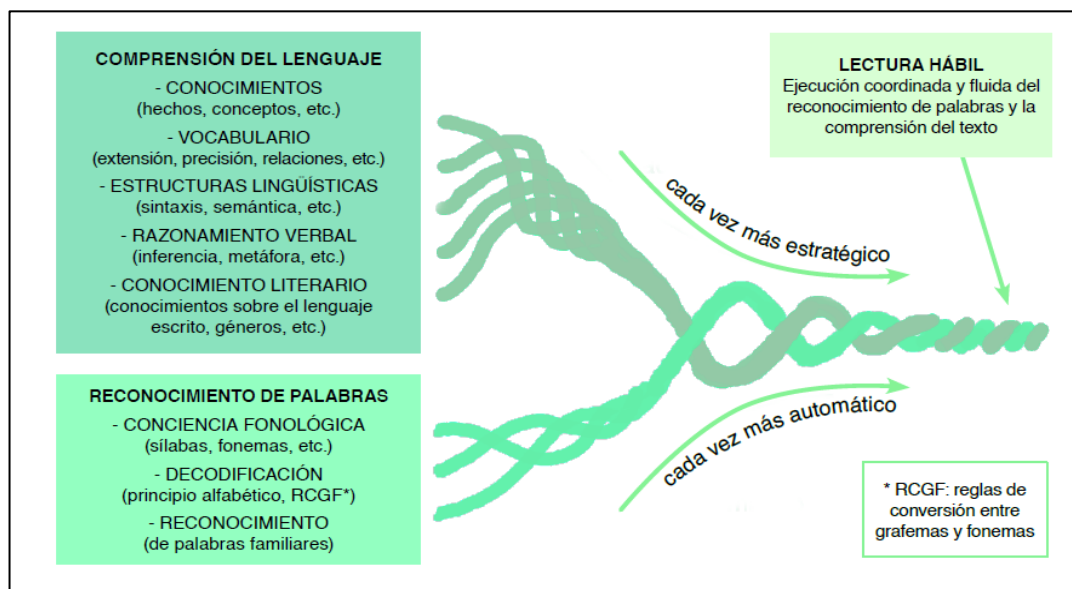
1.5. El desarrollo lector: la analogía de la cuerda

Es posible pensar esta habilidad lectora como una de las hebras de la cuerda del modelo desarrollado por Scarborough en 2001, quien presenta una herramienta clave para comprender el proceso de alfabetización –entendido como la habilidad para leer y

escribir. Este modelo, basado en una revisión de investigaciones realizadas por el *National Research Council* de Estados Unidos en 1998, hace una analogía entre la lectura y una cuerda compuesta por dos hebras principales: la comprensión del lenguaje y el reconocimiento de palabras.

Cada hebra de la cuerda está formada por múltiples filamentos, que representan conocimientos y habilidades que se entrelazan y fortalecen con la práctica, conduciendo a una comprensión del lenguaje más estratégica y a una lectura más automática y eficiente. El modelo de la cuerda muestra cómo la práctica continua mejora las habilidades lectoras al desarrollar procesos más efectivos tanto en la comprensión del lenguaje como en el reconocimiento de palabras.

Figura 1. Modelo de la cuerda



Fuente: Cruz Ripoll (2023).

La parte superior de la cuerda hace referencia a la comprensión del lenguaje. Se refiere a habilidades relacionadas con el entendimiento del contenido del texto. Incluye aspectos como:

- *Conocimientos previos*: información que el lector ya tiene sobre el mundo y sobre temas específicos.
- *Vocabulario*: el conjunto de palabras que el lector conoce y puede comprender.
- *Estructura del lenguaje*: gramática y sintaxis, que permiten al lector interpretar frases y oraciones.
- *Razonamiento verbal*: la capacidad de hacer inferencias y conexiones lógicas.
- *Conocimiento literario*: familiaridad con géneros y estructuras narrativas.

Estas habilidades de comprensión funcionan en conjunto para ayudar al lector a interpretar y comprender el texto de manera significativa. Por otro lado, la parte inferior

de la cuerda hace referencia al reconocimiento de palabras. Este componente se centra en la habilidad de identificar palabras en el texto de forma rápida y precisa. Incluye:

- *Conciencia fonológica*: la capacidad de distinguir y manipular sonidos en el lenguaje.
- *Decodificación*: aplicar reglas de correspondencia entre letras y sonidos para leer palabras.
- *Reconocimiento visual*: el proceso de identificar palabras comunes de forma automática sin tener que decodificarlas cada vez.

Ambos componentes, comprensión del lenguaje y reconocimiento de palabras, están representados por hebras que se entrelazan progresivamente. A medida que estas habilidades se consolidan y se integran, el lector alcanza una lectura hábil: la capacidad de leer de manera fluida, coordinando el reconocimiento automático de palabras con una comprensión profunda y estratégica del texto. En este sentido, podemos afirmar que el proceso lector es multifacético y que ambas áreas deben desarrollarse de manera conjunta para formar lectores competentes. La lectura no es solo decodificar palabras, sino también comprender y utilizar el lenguaje de manera efectiva y crítica. Así, el modelo de la cuerda nos permite entender que ambos componentes, comprensión del lenguaje y reconocimiento de palabras, deben desarrollarse de manera simultánea y equilibrada en el aula. A continuación, exploraremos cómo llevar esta teoría a la práctica en los primeros años de la enseñanza de la lectura y escritura.

1.6. Un modelo equilibrado de enseñanza

Para que el proceso de alfabetización se desarrolle de manera efectiva es fundamental que todas sus partes estén interconectadas y evolucionen simultáneamente. Por lo tanto, la controversia sobre si se debe comenzar comprendiendo textos o decodificando es irrelevante. Si no se abordan todos los niveles de aprendizaje al mismo tiempo, el proceso no progresará adecuadamente. Es crucial entender la especificidad de cada uno para diseñar estrategias pedagógicas que consideren todos los aspectos del proceso de alfabetización.

En este sentido, las propuestas de enseñanza de la lectura en los primeros años de la escolaridad no se deben limitar al reconocimiento de palabras (hebra de abajo). Resulta una condición necesaria para la alfabetización, pero no suficiente. La decodificación, el reconocimiento de palabras y el desarrollo de la conciencia fonológica son contenidos cruciales para el aprendizaje de la lengua escrita. Sin duda, van a permitir la comprensión y dominio del sistema de escritura por parte de los estudiantes, pero de forma simultánea se debe desarrollar la comprensión del lenguaje (hebra de arriba). El docente de los primeros años de la escuela primaria debe procurar una enseñanza equilibrada de ambas cuerdas: fomentar actividades para el reconocimiento de palabras y la progresiva comprensión y dominio del principio alfabético y la consecuente lectura autónoma, y actividades que garanticen el desarrollo del vocabulario, el razonamiento verbal, el

conocimiento literario, las estructuras lingüísticas y la aplicación del conocimiento en general.

La cuerda de “comprensión del lenguaje” puede ser llevada a cabo con diversas actividades de lectura mediadas por el docente. Desde la educación infantil, el docente se constituye en un mediador de la cultura. El docente puede desarrollar los diversos filamentos de la hebra desde la oralidad de los estudiantes siendo él el lector, pero promoviendo intercambios que favorecen la ampliación de los conocimientos, del vocabulario, del desarrollo de estructuras lingüísticas, del razonamiento verbal e, incluso, del acercamiento a diversas tipologías textuales. Cuando un docente lee un cuento a sus estudiantes, puede realizar diversas actividades para desarrollar los distintos elementos que componen la comprensión del lenguaje; sin embargo, esto no garantiza la autonomía lectora de los estudiantes. El desafío, en los primeros años de la escuela primaria, se constituye en la propuesta de una enseñanza equilibrada entre la comprensión del lenguaje y el dominio autónomo de la lengua escrita.

Enseñar a leer implica mucho más que enseñar a decodificar palabras. El desarrollo de la competencia lectora requiere que los estudiantes sean capaces de reconocer y comprender palabras de manera fluida, pero también que comprendan y se conecten con el significado de los textos que leen. En este sentido, el enfoque equilibrado en la enseñanza de la lectura no solo facilita el aprendizaje autónomo, sino que también prepara a los estudiantes para convertirse en lectores críticos y reflexivos. Al integrar ambos aspectos –decodificación y comprensión–, aseguramos que los estudiantes no solo puedan leer, sino que comprendan y utilicen el lenguaje de manera significativa.

1.7. Enseñar la lengua escrita

En los primeros años de la escolarización el docente tiene que enseñar la “doble articulación lingüística” (Martinet, 1968). La primera articulación es que la lengua escrita está formada por palabras y frases separadas por espacios en blanco. Y la segunda articulación es que las palabras contienen unidades menores (grafemas o letras), que representan un fonema de la lengua oral y se escribe en el orden que este fonema ocupa en la palabra oral. Se deben enseñar las correspondencias de fonema y grafema. Sin embargo, no es suficiente solo con eso, ya que hemos anticipado que el paralelismo entre la lengua oral y la lengua escrita no es perfecto. No basta con escuchar los sonidos para realizar una escritura correcta. Si nos limitamos a escuchar los sonidos, los textos escritos presentarán errores. Para alcanzar una escritura convencional, la conciencia fonológica debe ser complementada con el desarrollo de la conciencia gráfica y ortográfica. La lengua escrita tiene sus arbitrariedades y convencionalidades que deben ser enseñadas. Así, Cruz Ripoll, Gómez–Merino y Ávila (2024) definen la conciencia fonológica como:

la capacidad de percibir, reflexionar y realizar operaciones de forma consciente con los segmentos o sonidos que componen las palabras. Normalmente, esos

segmentos son la sílaba y el fonema (...). Sin embargo, en ocasiones también se ha entendido la conciencia fonológica de una forma amplia, como el conjunto de conocimientos y habilidades que permiten separar las unidades del habla, incluyendo entre estas las palabras. (p. 73)

La conciencia fonológica está ligada al plano de la oralidad, no de la lengua escrita. Desarrollar la conciencia fonológica va a facilitar el proceso de aprendizaje de la lengua escrita, pero no es condición suficiente. De hecho, el alumnado con deficiencia auditiva puede aprender a leer y escribir a partir de la conciencia gráfica sin poseer la capacidad de escuchar. En este sentido, cuando empezamos a enseñar a leer y escribir, debemos explicarle a nuestros estudiantes que:

- las frases que decimos oralmente están compuestas por palabras;
- las palabras se escriben con letras;
- que hay veintisiete letras, que tienen trazados distintos y sonidos distintos para poder escribir todo lo que queremos;
- que escribimos de izquierda a derecha y de arriba hacia abajo (direccionalidad de la escritura).

Para poder avanzar en la decodificación es necesario enseñar a los estudiantes a discriminar y reconocer los fonemas en las palabras. Si bien parece sencillo, no lo es, ya que los fonemas no constituyen unidades lingüísticas claramente delimitadas como las palabras o las sílabas.

Los fonemas no son fácilmente separables, están superpuestos o coarticulados. Por ejemplo, cuando decimos “sol”, en el momento que articulamos la consonante /s/ ya estamos adoptando la posición de la vocal que sigue, en este caso la /o/. Resulta mucho más fácil reconocer el sonido de las vocales. Esto se debe a que las vocales tienen un sonido que se produce cuando el aire sale de los pulmones y hace vibrar las cuerdas vocales sin encontrar obstáculos en la boca que generen fricción o bloqueo. El sonido es claro y, además, corresponde con el nombre de la letra. En cambio, con las consonantes sucede algo distinto, el aire encuentra obstrucciones que causan fricción o cierre, entonces el sonido no es tan claro. El desarrollo de esta conciencia fonémica es esencial para el aprendizaje de la lectura.

Solo la enseñanza de la conversión de letras en sonidos permite que los estudiantes se vuelvan autónomos, ya que es la única manera en la que podrán leer cualquier palabra nueva por sí mismos una vez que dominen estas correspondencias. Aunque la instrucción estructurada y metódica para afianzar estas habilidades requiere un esfuerzo considerable, la recompensa en términos de independencia es inmediata. Los niños, a menudo sorprendidos, descubren que son capaces de descifrar palabras que nunca antes habían visto en el aula.

A diferencia de la escritura, el proceso de lectura requiere de cierta velocidad en la identificación de los sonidos y la unión de los mismos para comprender la palabra en su totalidad. Se necesita cierta agilidad para ensamblar los sonidos. Generalmente, la lectura comienza a desarrollarse cuando se ha avanzado en el dominio de la escritura fonológica (Diuk, 2020).

Aprender a decodificar, lo que podemos llamar “lectura inicial”, es una tarea lenta y que requiere de mucha práctica. Con el fin de facilitar este proceso, el docente debe proponer muchas actividades de lectura. Resulta conveniente graduar la complejidad de las palabras o frases que se presentan para la lectura de modo que se avance en grados de complejidad creciente. Primero, se deben presentar palabras cortas con estructura silábica simple (consonante + vocal), como por ejemplo “PATO”. Luego avanzar hacia palabras con mayor extensión y complejidad en la estructura silábica.

Ahora bien, ¿hasta no decodificar correctamente no trabajamos con textos significativos y funcionales? Claro que no, el trabajo con textos significativos y funcionales puede realizarse desde el comienzo del proceso de alfabetización, incluso cuando los estudiantes aún no dominan completamente la decodificación. La exposición temprana a textos auténticos y culturalmente relevantes permite que los estudiantes comprendan el propósito y el valor de la lectura y la escritura, incluso si aún están en la fase inicial de reconocimiento de letras y sonidos. A través de actividades como la lectura en voz alta por parte del docente, la interpretación de carteles y letreros del entorno escolar, o la escritura de mensajes breves y funcionales como invitaciones o listas, los estudiantes empiezan a ver el lenguaje escrito como una herramienta útil y significativa en su vida cotidiana.

Trabajar con textos funcionales y ricos culturalmente desde el comienzo también tiene un impacto positivo en su motivación, ya que los conecta con la experiencia de leer y escribir de manera práctica y real, sin que la decodificación sea una barrera. Además, se familiarizan con palabras y estructuras que tienen significado en su entorno, como sus nombres, apellidos, los nombres de sus compañeros, o palabras recurrentes en la escuela. Un excelente punto de partida para enseñar a leer y escribir en la alfabetización inicial es trabajar una secuencia didáctica con el nombre y apellido de los estudiantes. Este es un texto altamente relevante, ya que conecta directamente con la identidad de cada niño y tiene un valor funcional en su vida cotidiana. La satisfacción que experimentan cuando logran escribir su propio nombre y apellido es enorme, lo que alimenta su interés y curiosidad por enfrentar este desafío. Aunque los nombres y apellidos no siempre son fáciles en términos de ortografía, ya que muchas veces incluyen combinaciones de grafemas que no se ajustan a patrones silábicos simples (como “pato” o “sapo”), siguen siendo un excelente recurso didáctico para el inicio de la alfabetización.

Los nombres permiten a los estudiantes identificar correspondencias entre diversos fonemas y grafemas, ayudándoles a construir el principio alfabético en un contexto significativo. Además, la comparación entre los nombres de los distintos estudiantes

brinda oportunidades para realizar actividades de análisis y comparación, explorando cómo funciona el sistema escrito. Este enfoque no solo favorece el aprendizaje de la lectura y la escritura, sino que también fortalece el sentido de pertenencia y el reconocimiento de la identidad en el aula.

2. Didáctica de las estrategias de lectura

2.1. En torno al concepto de estrategias de lectura y su clasificación

El concepto de estrategias de lectura ha sido objeto de diversas interpretaciones en la literatura académica, lo que ha generado cierta ambigüedad en su definición. Diferentes autores han propuesto explicaciones que, si bien presentan puntos en común, también destacan matices importantes respecto a su naturaleza, función y enseñanza. En términos generales, el objetivo principal de las estrategias de lectura es comprender un texto, proporcionando a los lectores herramientas que les permitan procesar, interpretar y reflexionar sobre la información de manera eficiente.

Cruz Ripoll (2023) señala que se ha entendido por estrategias de lectura a un conjunto heterogéneo de procedimientos cuyo propósito es solucionar problemas de comprensión o profundizar en el significado de los textos. Al respecto, indica que algunas estrategias se han vinculado con otros conceptos como las habilidades de lectura, las estrategias de aprendizaje o las técnicas de estudio. Por otro lado, Solé entiende las estrategias como “procedimientos de carácter elevado, que implican la presencia de objetivos que cumplir, la planificación de las acciones que se desencadenan para lograrlos, así como su evaluación y posible cambio” (1992, p. 59). Desde esta perspectiva, las estrategias de lectura no solo suponen la aplicación de mecanismos automáticos de comprensión, sino que requieren una acción metacognitiva que permita a los lectores monitorear su comprensión, establecer objetivos específicos y adaptar su enfoque según la dificultad o el propósito del texto.

Para Calero, las estrategias “son conductas que exigen el esfuerzo cognitivo deliberado y consciente del lector para comprender el texto, mientras que las habilidades lectoras devienen en destrezas fluidas y automáticas durante el proceso de comprensión del texto” (2017, p. 98). En una definición complementaria, ERI Lectura y Cruz Ripoll destacan la intencionalidad y el control que el lector ejerce sobre su propio proceso de comprensión. Así, las estrategias son “intentos deliberados y dirigidos a una meta, de controlar y modificar los esfuerzos del lector para construir el significado del texto” (ERI Lectura y Cruz Ripoll, 2023). Estas definiciones introducen un aspecto fundamental: las estrategias deben ser conscientes, requieren que el lector decida de forma deliberada su aplicación para, así, comprender mejor un texto.

En este sentido, no pueden considerarse estrategias de lectura aquellas dinámicas o actividades en las que los estudiantes leen en pareja o de forma individual sin una

orientación clara hacia el desarrollo de procedimientos específicos de comprensión. Por el contrario, deben formar parte del contenido explícito de enseñanza en el aula a fin de crear lectores autónomos, tal y como indica Solé.

Además de las referencias explícitas que hay a las estrategias antes, durante y después de la lectura en la legislación educativa, tanto de Educación Primaria como de Educación Secundaria, son múltiples las investigaciones que dan cuenta de su eficacia en la mejora de la comprensión lectora. Sin embargo, en muchas ocasiones, su enseñanza no es todavía una práctica extendida en los centros educativos. Esto llama especialmente la atención cuando la propuesta de su enseñanza ya existía en las últimas décadas del siglo XX. Así, ERI Lectura y Cruz Ripoll (2023) consideran que han existido motivos para ello como la controversia en torno a su conceptualización, la ausencia de materiales específicos, la falta de criterios para su secuenciación a lo largo de los cursos y niveles educativos y, por último, la dificultad de su enseñanza y el tiempo que conlleva. A esto, cabría añadir la escasa formación inicial del profesorado respecto de este asunto. Frente a esto, en los centros han proliferado iniciativas que tienen como objetivo desarrollar el hábito lector de los estudiantes que, si bien son muy necesarias, no cuentan con evidencias sobre su eficacia en la mejora de la comprensión lectora.

Al igual que ocurre con la definición de estrategias de lectura, existen diversas propuestas sobre sus tipos y clasificación, que buscan organizar y explicar cómo los lectores pueden abordar un texto de manera eficaz. Estas propuestas varían según los criterios utilizados para su categorización y el enfoque desde el que se analicen. Al respecto, no se trata de que los estudiantes memoricen una lista de estrategias, sino de que las conozcan, comprendan su utilidad y puedan decidir estratégicamente cuál utilizar en función de sus necesidades. Por otro lado, una de las propuestas de clasificación de las estrategias es la que las organiza en función del proceso lector, distinguiendo entre estrategias que se aplican antes, durante y después de la lectura. De otra manera, Cruz Ripoll (2023) propone la siguiente clasificación:

Tabla 1. Clasificación de estrategias de lectura de ERI Lectura y Ripoll

Estrategia	Tipo de estrategia
De planificación	- Para examinar o echar un vistazo al texto. - Identificar características del texto (tema, género, estructura, ideas destacadas...). - Hacerse preguntas previas a la lectura. - Establecer objetivos, teniendo en cuenta que pueden ser objetivos de lectura (entretenerse, aprender sobre un tema y informarse sobre un suceso...) o de tarea (contestar correctamente a preguntas, como hacer un resumen, encontrar un dato...). - Activar conocimientos previos o buscar información sobre el tema del texto. - Hacer predicciones.
De visualización	- Imaginar el contenido del texto. - Realizar o completar dibujos que representen el texto. - Representar el texto con marionetas o teatralizándolo.

De paráfrasis	- Parafrasear.
De supervisión	- Autopreguntas, especialmente las referidas a la propia comprensión. - Valoración del resultado de la aplicación de otras estrategias (Parafrasear, sintetizar, autoexplicaciones).
Inferenciales	- Relacionar entre sí informaciones del texto. - Relacionar la información del texto con conocimientos propios. - Realizar predicciones. - Autoexplicaciones, que pueden incluir los tres puntos anteriores.
De síntesis	- Identificar la estructura del texto. - Identificar ideas importantes, Que se suele realizar subrayándolas o resaltándolas. - Resumir. - Tomar notas. - Construir organizadores gráficos.
De memorización	- Hacerse preguntas sobre el texto y responderlas. - Sintetizar el texto con las estrategias de síntesis que se acaban de presentar. - Releer o revisar el texto.
De evaluación	- Evaluar el logro de los objetivos o respuesta a las preguntas previas. - Identificar las herramientas o recursos utilizados para solucionar problemas de comprensión o para profundizar en el texto. - Valorar si han sido eficaces y pensar en alternativas más eficientes.

Fuente: Cruz Ripoll (2023, p. 71-73).

2.2. La enseñanza estrategias de lectura

Muchas prácticas lectoras, al centrarse en un modelo superficial de comprensión lectora, han influido en que muchos estudiantes creen que el significado de los textos es algo único y cerrado. Actividades de comprobación de respuestas correctas o incorrectas, o de rellenado sistemático de fichas de lectura con el resumen de un texto –sin haber explicado cómo hacerlo– se consideraban como un fin en sí mismo. Se partía probablemente de la idea de que la repetición continua de este tipo de actividades haría que los estudiantes pudieran aplicar algunas estrategias a cualquier tipo de texto.

Así, se ha generado un tipo de lector pasivo que, según Calero (2017): a) piensa que todas las respuestas están en el texto; b) siempre se refiere a “lo que dice” el texto para justificar sus respuestas; c) ante preguntas complejas, dice que no recuerda la parte del texto donde está la respuesta o, directamente, que “no está en el texto”; y, d) cree que su actitud ante el texto es irrelevante para comprenderlo. Por el contrario, para el mismo autor un lector autorregulado y activo es aquel que:

- Se plantea un propósito de lectura.
- Selecciona y utiliza las estrategias más útiles para comprender un texto.
- Controla y autorregula la comprensión.
- Autoevalúa su comprensión.

Desde una perspectiva constructivista, la enseñanza se concibe como un proceso de ayuda que permite al alumnado construir sus propios aprendizajes (Solé, 1992). En el caso de la Programa financiado por el Ministerio de Educación, Formación Profesional y Deportes

lectura, esta concepción implica que la enseñanza de estrategias lectoras no debe abordarse como una simple transmisión de técnicas aisladas, sino como un proceso de construcción conjunta en el que el docente desempeña un papel esencial como guía y mediador del aprendizaje. En este contexto, el profesor orienta el uso de las estrategias a través de un proceso de participación guiada, proporcionando a los estudiantes los recursos necesarios para desarrollar progresivamente su autonomía lectora.

Como señala Solé, “las situaciones de enseñanza/aprendizaje que se articulan alrededor de las estrategias de lectura son procesos de construcción conjunta, en los que se establece una práctica guiada a través de la cual el profesor proporciona a los alumnos los ‘andamios’ necesarios para que puedan dominar progresivamente dichas estrategias y utilizarlas una vez retiradas las ayudas iniciales” (1992, p. 65). Aquí, se entiende el andamiaje como una estrategia pedagógica a través de la cual el docente, como lector experto, promueve gradualmente en un lector novel la capacidad para resolver problemas de comprensión. Para ello, es necesario el modelado, mediante el cual el profesor comparte con los estudiantes sus propios procesos de comprensión lectora: verbaliza lo que hace al enfrentarse a un texto. El modelado no consiste en hacer el trabajo por el estudiante, ni en proporcionar respuestas directas a las preguntas del texto, sino en ofrecer un préstamo de conciencia.

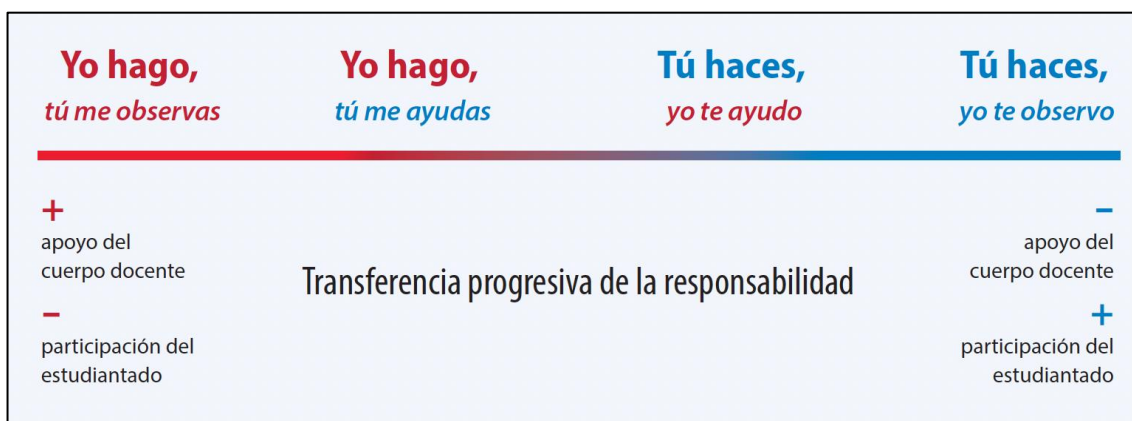
En general, las propuestas de enseñanza de estrategias de lectura tienen diferentes fases, que suelen coincidir. Al respecto, Calero (2017) indica que los programas de enseñanza de las estrategias deben partir de las siguientes premisas sobre estas: a) son un medio, no un fin curricular; b) deben fijarse el objetivo de impulsar en los estudiantes el necesario desarrollo de conocimiento metacognitivo y regulación metacognitiva; c) deben ser trabajadas a partir de procedimientos de instrucción directa. Así, una propuesta de modelo de transferencia de las estrategias de lectura debería contemplar las siguientes fases:

1. *Modelado del docente*: también conocido como instrucción explícita. El docente presenta el objetivo de lo que se va a trabajar y el significado de la estrategia. Posteriormente, en voz alta comparte su pensamiento a partir de la lectura de un texto. A través de un préstamo de conciencia, ayuda a sus estudiantes a comprender lo que tienen que aprender. Así, por ejemplo, comparte sus dudas ante la comprensión del texto y cómo las resuelve.
2. *Práctica guiada*: también conocida como práctica dirigida. En pequeños grupos supervisados por el docente, este lee un texto y motiva la participación de los estudiantes, para que aporten ideas sobre el uso de la estrategia. Para ello, el docente puede dar orientaciones sobre su uso, hacer preguntas o volver a modelar. Paulatinamente, se traspasa la responsabilidad de la comprensión al estudiante.
3. *Práctica supervisada*: también conocida como práctica cooperativa. Se plantean actividades de trabajo colaborativo a los estudiantes y la supervisión del profesor disminuye. El docente promueve que los estudiantes hablen entre ellos sobre las estrategias que emplean.

4. *Práctica individual*: también conocida como práctica autónoma. Se genera una situación de trabajo a partir de un texto en la que el estudiante reflexiona solo y pone en práctica lo aprendido en las fases anteriores.

En la siguiente figura se presentan de forma esquemática estas fases. Como se puede apreciar en la imagen, al comienzo es mayor el apoyo del docente y al final, en la última fase de práctica individual, su participación es menor, lo que muestra una transferencia gradual en el uso de las estrategias.

Figura 2. Transferencia progresiva de la responsabilidad en el uso de estrategias de lectura



Fuente: Tobar, Veas y Espinoza, T. (2024, p. 6).

A la hora de enseñar estrategias de lectura, cabe considerar, asimismo, algunos aspectos básicos de la enseñanza de la lectura, en general. En primer lugar, además de ser evidente que la propia concepción del docente influirá en cómo enseña a leer, este debe ser un ejemplo, no solo mediante el modelado, sino ejemplo como lector. Los estudiantes no se sentirán motivados si no perciben motivación en sus docentes. ¿Cómo transmitir el gusto por la lectura si los docentes no lo tienen? Sería complicado. Por otro lado, hay que tener en cuenta algunas ideas relacionadas con la motivación hacia la lectura. Así, entre otras, cabría contemplar la posibilidad de que los estudiantes escojan lecturas o recomendarlas en función de sus propios intereses, promover actividades de lectura colaborativa, llamar la atención sobre la importancia del uso de las estrategias, relacionar la comprensión lectora con la expresión oral y escrita, no proponer actividades competitivas, etc.

Además, durante el proceso de trabajo con un texto, los estudiantes deben encontrar sentido a lo que hacen. Por ello, se sugiere que el docente comparta durante la tarea lo siguiente:

- *Significatividad y pertinencia*: la actividad de lectura es relevante y necesaria, se plantea a propósito de algo, está relacionada con algo.
- *Elección*: se muestran los motivos por los cuales se ha escogido un texto, como su interés o que le gusta al docente.

- *Viabilidad*: pese a su posible dificultad, el estudiante podrá realizarla.
- *Deseabilidad*: merece la pena hacer la actividad.
- *Disponibilidad*: el docente está disponible para ayudar al estudiante a hacer la tarea.
- *Consecución*: se valora la realización de la tarea y las posibles dificultades encontradas.
- *Aportación*: se reflexiona sobre a qué ha contribuido la realización de la tarea.
- *Sensación*: se comparte si el texto y la tarea han gustado a los estudiantes.

En cuanto a la temporalización o secuenciación de la enseñanza de las estrategias de lectura, algunas propuestas parten de la idea de que los estudiantes empiezan a desarrollar habilidades metacognitivas a partir de los once o doce años. Por este motivo, entienden que es ineficaz enseñar las estrategias en los primeros cursos de Educación Primaria y menos en Educación Infantil. Desde este enfoque evolutivo, la secuencia lógica de la enseñanza de la lectura consistiría en un primer momento en el que se aprende a decodificar y se trabaja en el reconocimiento de palabras. Posteriormente, habría que atender al aprendizaje de vocabulario y a la velocidad lectora. Por último, ya se podrían enseñar las estrategias de lectura. En cambio, frente a este modelo, sugerimos que las estrategias se enseñen desde los primeros cursos, aunque en Educación Infantil y en los primeros cursos de Educación Primaria haya que trabajar especialmente lo que se presenta en las dos etapas mencionadas anteriormente. Esto no impide que, mientras un niño lee, se pueda parar la lectura, por ejemplo, y preguntarle si comprende lo que lee; o antes, consensuar en grupo por qué se va a leer un texto en voz alta (Calero, 2017).

Por otro lado, en el currículo no se especifica el momento en el que hay que enseñar las diferentes estrategias. Por ello, al profesorado le surgen muchas dudas sobre el momento adecuado para su enseñanza. Al respecto, se sugiere que se consulte el libro *Marco para el desarrollo de la competencia lectora* (Cruz Ripoll, 2023). En este documento se presenta información sobre investigaciones basadas en metaanálisis en donde se muestra cuándo es efectiva la enseñanza de las estrategias.

Con relación a la evaluación de las estrategias de lectura, hay que contemplar algunas razones que justifican hacerlo. No solo puede permitir identificar el nivel de competencia lectora de los estudiantes, sino que también a través de herramientas de autoevaluación, se favorece la metacognición y la autonomía del estudiante en el proceso lector. Es fundamental que reflexionen en voz alta y reciban retroalimentación por parte del docente. A la hora de evaluar las estrategias de lectura, existen diferentes herramientas como listas de control, rúbricas, portafolios lectores, registros de observación, cuestionarios de evaluación de lectura estratégica o inventarios de conciencia metacognitiva en lectura. En el manual *Comprensión lectora. Estrategias que desarrollan lectores autorregulados* (Calero, 2017) se presentan varias de estas herramientas.

2.3. Las estrategias de lectura

2.3.1. Ojear o echar un vistazo

La estrategia de *ojear*, también se conoce como *echar un vistazo* o *preexaminar*. Entendemos que se puede emplear el término *ojear* dado que la acepción 4 del *Diccionario de la Lengua* entiende que es “mirar superficialmente un texto”. Es decir, esta estrategia consiste en mirar el texto y realizar una lectura rápida de los elementos que más destacan del texto antes de leerlo en profundidad. En muchas ocasiones, los estudiantes se ponen a leer directamente el primer párrafo de un texto, pero no tienen en consideración otros componentes o partes del texto que son fundamentales para su comprensión. Antes de leer, es importante dedicar un tiempo a ver, por ejemplo, qué partes tiene el texto, qué dicen sus títulos, que información aportan en líneas generales los gráficos o imágenes, o la propia portada. Esto puede favorecer que el lector tenga alguna noción del tema, la estructura y de las ideas más relevantes. Asimismo, puede ayudar a que los lectores activen sus conocimientos previos, establezcan los objetivos de lectura o anticipen el contenido.

Ojear es una práctica habitual que hacemos cuando, por ejemplo, estamos en una biblioteca o librería y queremos escoger un libro. Leemos el título, vemos la portada, la información que aparece en la contraportada, el número de páginas, el tamaño de la letra, el número de páginas o las posibles ilustraciones. Lo mismo sucede con la lectura de la portada de un periódico impreso o digital, la lectura de los titulares o ver alguna imagen puede determinar la elección de la lectura de, por ejemplo, una noticia. La información que se obtiene puede permitir al lector escoger un libro u otro, o incluso si le merece la pena leer el texto en función de sus objetivos o del interés que tenga en la lectura. Por ejemplo, puede percibir si el texto le va a aportar una información relevante que necesita para realizar un trabajo en una asignatura o si la fuente del texto forma parte de las que le ha sugerido el docente para la realización de una tarea.

Algunas de las preguntas que se puede formular un lector mediante esta estrategia son:

- A partir del título: ¿de qué puede tratar el texto?, ¿cuál creo que es el tema del texto?
- A partir de los subtítulos: ¿qué partes tiene el texto?
- A partir de las tablas y figuras: ¿qué información complementaria aportan?
- A partir de las palabras en negrita o en cursiva: ¿cuáles son los conceptos más importantes?

El profesor puede compartir con los estudiantes cómo ojea un texto. A continuación, se reproduce un monólogo en el que un profesor explica cómo aplica la estrategia de ojear. Coincide con la fase de modelado del profesor que se ha presentado en el apartado anterior:

Antes de leer un texto, siempre echo un vistazo a lo que voy a leer para saber de qué trata. Voy a compartir con vosotros cómo lo hago a partir de los apuntes sobre el sistema digestivo que os he dado. Lo primero que hago es mirar el título: “El sistema digestivo: funciones y órganos principales”. Al leerlo, me doy cuenta de que el texto hablará de cómo funciona el sistema digestivo y de los órganos que lo componen. Es decir, no solo va a presentar una descripción de los órganos, sino que también explicará cuáles son sus funciones.

Ahora, sigo ojeando el texto y veo los subtítulos. Fijaos, el texto está dividido en tres partes diferenciadas: a) el proceso de la digestión; b) los órganos principales del sistema digestivo; y, c) las enfermedades comunes del aparato digestivo. Me llama la atención que haga referencia a las enfermedades más comunes del aparato digestivo. Creo que en el primer apartado explicará en qué consiste la digestión, luego hablará de los órganos y, por último, de las enfermedades. Es curioso que en ningún subapartado se haga referencia a las funciones por lo que esta información se incluirá en alguno de los que hay.

Como veis, también hay un dibujo que reproduce el sistema digestivo y se señalan el esófago, el estómago, el intestino delgado y otros órganos. Esta imagen me puede ser útil para visualizar mejor la información que aparezca en el texto. Cuando se explique cada órgano, podré saber dónde está. Por último, mirad, hay algunas palabras en negrita: esófago, intestino delgado, absorción de nutrientes. Luego atenderé especialmente a estos conceptos, seguramente sean importantes para saber cómo funciona la digestión.

Pues antes de leer el texto con más profundidad ya me he hecho una idea de lo que me contará y de cómo está organizada la información. Usaré las imágenes como apoyo para comprender el texto y mostraré especial atención a las palabras en negrita.

2.3.2. Establecer los objetivos

La estrategia de *establecer los objetivos* antes de la lectura consiste en plantearse por qué se va a leer un texto y qué se espera de su lectura. Esto contribuye a que el lector centre su atención, seleccione la información más relevante y, sobre todo, emplee estrategias específicas en función de su propósito. Así, por ejemplo, en función del objetivo de lectura –entre otros, encontrar un dato, aprender un contenido o disfrutar–, el lector utilizará unas estrategias u otras, como leer superficialmente, subrayar las ideas más importantes o tomar notas. Además, esta estrategia facilita la autorregulación en tanto que el lector durante la lectura y después de la lectura puede comprobar si cumple con el objetivo que se ha propuesto. Algunas de las preguntas que se puede formular el lector para trabajar esta estrategia son:

- ¿Por qué voy a leer este texto?
- ¿Qué información espero encontrar?
- ¿Cómo debo leer este texto para alcanzar el objetivo propuesto?

Existe cierta controversia respecto de esta estrategia dado que algunos autores consideran que siempre que leemos lo hacemos con un objetivo, mientras que otros argumentan que el estudiante en ocasiones no lee con un objetivo específico. Es cierto que en muchas ocasiones el estudiantado tan solo lee porque se lo ha dicho el profesor o para hacer una Programa financiado por el Ministerio de Educación, Formación Profesional y Deportes

tarea que le han solicitado. Sea como fuere, podríamos considerar que hay tantos objetivos de lectura como lectores y textos. No obstante, a continuación, se presenta una tabla en donde se exponen los principales objetivos de lectura.

Tabla 2. Objetivos de lectura

Objetivo de lectura	Definición	Ejemplo de tipo de texto
Leer para aprender	Se busca adquirir conocimientos sobre un tema específico, reteniendo información clave.	Un libro de texto de historia, ciencias o matemáticas.
Leer para informarse	Se pretende obtener datos o información general sobre un tema sin necesidad de memorizar detalles.	Un artículo de noticias o un informe científico.
Leer para resolver un problema	Se lee con el propósito de encontrar instrucciones o soluciones a una situación específica.	Un manual de instrucciones, una receta de cocina o una guía técnica.
Leer para disfrutar	Se lee por placer o entretenimiento, sin necesidad de análisis profundo	Una novela, un cuento, una historieta o una poesía. Cualquier tipo de texto.
Leer para revisar	Se relee un texto para corregir errores, mejorar la redacción o reforzar la comprensión.	Un trabajo escrito antes de entregarlo, apuntes antes de un examen.
Leer para practicar la lectura en voz alta	Se lee con el fin de mejorar la fluidez, la pronunciación y la entonación.	Un discurso, un poema o una obra de teatro.

Fuente: elaboración propia.

A continuación, se expone un diálogo en el que una maestra y sus estudiantes conversan sobre el establecimiento de los objetivos de lectura de una receta de cocina. El texto con el que trabajan es el siguiente:

Receta de tostada con tomate

Ingredientes

- Pan de pueblo
- Dos tomates
- Aceite de oliva virgen extra

Pasos de la receta

1. Preparar los tomates: lavarlos y cortarlos por la mitad.
2. Apoyar un rallador en un cuenco y rallar los tomates.
3. Remover los tomates y echar un chorro de aceite y una pizca de sal.
4. Cortar el pan y tostarlo.
5. Echar el tomate rallado en el pan tostado.
6. Se puede añadir atún, jamón o cualquier otro embutido.

En la siguiente conversación, se muestra cómo la maestra dialoga con sus estudiantes y promueve la reflexión en torno a los objetivos de la lectura. En función del objetivo escogido, orienta sobre cómo se debe leer el texto. Por último, refuerza la importancia de esta estrategia llamando la atención sobre su uso:

Profesora (P): Hoy vamos a leer una receta de cocina. Pero antes de empezar, quiero que pensemos en algo muy importante: ¿para qué vamos a leer esta receta? ¿Cuál es nuestro objetivo de lectura?

Estudiante (E) 1: Pues para aprender a hacer tostadas con tomate.

E2: Para saber qué lleva una tostada con tomate.

P: Eso es. El objetivo va a ser seguir las instrucciones para hacer la receta. Pero, una cosa, ¿creéis que hay diferentes formas de leer la receta?

E3: Depende de lo que queramos.

P: Claro. Vamos a ver cómo deberíamos leer esta receta de tostada con tomate según el objetivo que tengamos. Por ejemplo, si tenemos curiosidad, podemos hacer una lectura rápida. En cambio, si estamos cocinando, debemos leer más detalladamente y seguir los pasos que se dan. También puede que queramos cambiar la receta, en este caso tendremos que hacer una lectura más crítica y pensar en qué se va a cambiar. Ahora, tendremos que ver qué partes tiene la receta.

E4: Primero tiene los ingredientes y después los pasos que hay que dar para preparar la tostada.

P: Muy bien. Saber esto es muy importante. Si solo queremos comprobar lo que se necesita, leeremos la lista de ingredientes. Y cuando ya tengamos todos, pasamos directamente a los pasos. Ahora, ¿cuál es la información importante para lograr nuestro objetivo de hacer la tostada? Conocer los ingredientes y tener claros los pasos. Pues recordad una cosa, cuando leáis algo es importante que os preguntéis por qué lo leéis, para qué lo leéis. Dependiendo de los objetivos, leeréis de una manera u otra, como acabamos de ver.

2.3.3. Activar los conocimientos previos

La estrategia de *activar los conocimientos previos* consiste en conectar el texto con las ideas, experiencias e información que tenemos antes de leer. Estos conocimientos sirven de base o marco para comprender el texto. La activación de los conocimientos previos hace que el lector se involucre de manera activa en la lectura. Esto se puede relacionar con la idea de Ausubel (1983) de que el aprendizaje es más efectivo cuando se relaciona lo conocido con aquello por conocer. Asimismo, se puede vincular con la teoría sociocultural del aprendizaje de Vygotsky (1995) en tanto que en la zona de desarrollo próximo el aprendizaje se facilita al conectar lo que se sabe con lo que se va a aprender a través de mediadores o herramientas. Antes de la lectura de un texto, Solé (1992) propone diferentes formas de activar los conocimientos previos:

- Ofrecer información general sobre lo que se va a leer. Así, por ejemplo, se les puede adelantar la temática o el tipo de texto que se va a leer.
- Favorecer que los estudiantes se fijan en aspectos del texto para saber de qué tratará.
- Proponer que se comparta qué se sabe sobre el tema.

Para ello, podemos plantear diferentes preguntas o actividades al estudiantado. A partir del siguiente texto sobre la importancia de la higiene dental se presentan una serie de preguntas y actividades a modo de ejemplo.

La importancia de la higiene dental

La higiene dental es fundamental para mantener los dientes sanos. Para ello, hay que tener una serie de hábitos que ayudan a prevenir enfermedades como las caries.

Uno de los hábitos más importantes es cepillarse los dientes. Se recomienda hacerlo al menos dos veces al día, utilizando un cepillo de cerdas suaves y una pasta dental con flúor. El cepillado debe durar al menos dos minutos y alcanzar todos los dientes.

Además del cepillado, es necesario usar hilo dental una vez al día. Este ayuda a eliminar los restos de comida que se acumulan entre los dientes y que el cepillo no puede limpiar.

La alimentación también influye mucho en la salud bucal. Consumir frutas, verduras y productos lácteos fortalece los dientes. En cambio, los alimentos con mucho azúcar, como los caramelos y refrescos, pueden hacer que aparezcan caries.

Por último, es importante acudir al dentista al menos dos veces al año. El dentista revisa los dientes, limpia el sarro acumulado y comprueba si hay algún problema. Cuidar la higiene además de mantener los dientes sanos, ayuda a tener una sonrisa bonita y un aliento fresco.

Algunas de las preguntas que se pueden formular para activar los conocimientos previos son:

- ¿Es importante cuidar los dientes? ¿Por qué?
- ¿Cuántas veces al día te cepillas los dientes? ¿Cómo lo haces?
- ¿Qué alimentos crees que son buenos y cuáles malos para los dientes?
- ¿Usas hilo dental? ¿Para qué sirve?
- ¿Cuándo fue la última vez que fuiste al dentista? ¿Qué te revisó?

Por otro lado, algunas actividades que se pueden realizar son:

- *Debates*: a partir de una pregunta sobre la importancia de cepillarse los dientes o el número de veces que hay que hacerlo al día, el estudiantado da su opinión y, con posterioridad a la lectura, se comprueba si han cambiado de opinión.
- *Mapa conceptual*: antes de leer el texto, el estudiantado puede crear un mapa mental con palabras importantes relacionadas con la higiene bucal. Posteriormente, pueden ampliar y/o corregir el mapa.
- *Lluvia de ideas*: se puede plantear la posibilidad de que compartan el conocimiento que tienen sobre la higiene dental y se van escribiendo en la pizarra las ideas que surgen durante la conversación para, posteriormente, compararlo con lo aprendido.
- *Escritura libre e individual de un texto sobre el tema de la lectura*: por ejemplo, se les puede solicitar que escriban un párrafo sobre cómo cuidan ellos sus dientes. Después de la lectura, pueden revisar su texto y, al igual que con el mapa conceptual, pueden ampliar o corregir su propuesta.
- *Imágenes*: se pueden enseñar imágenes relacionadas con la higiene dental y los estudiantes predicen el tema del texto.

2.3.4. Estrategia SQA

La *estrategia SQA* es un tipo de estrategia en donde se combina la activación de los conocimientos, el establecimiento de objetivos y la reflexión sobre lo que se ha aprendido en el texto. En esencia, lo que se busca es responder a las preguntas qué sé, qué quiero saber y qué he aprendido. La estrategia fue presentada en 1986 por Donna Ogle y en inglés se conoce como KWL. Como actividad, se puede proponer al lector que complete un tabla con tres columnas a partir de la lectura de un texto, en este caso sobre la vida en las ciudades.

La vida en las ciudades

Las ciudades son centros de actividad económica, social y cultural donde millones de personas viven y trabajan. Ofrecen una gran cantidad de servicios como transporte público, hospitales, escuelas y oportunidades laborales. Además, en las ciudades se encuentran espacios de entretenimiento como teatros, museos y parques.

Sin embargo, la vida urbana también tiene desventajas. El tráfico, la contaminación y el ruido son problemas comunes. Además, el costo de vida suele ser más alto en comparación con las zonas rurales.

A pesar de estos desafíos, muchas personas prefieren vivir en ciudades debido a las oportunidades y comodidades que ofrecen. Para mejorar la calidad de vida en las ciudades, es importante promover el desarrollo sostenible, con espacios verdes y transporte eficiente.

Tabla 3. Aplicación de la estrategia SQA

Qué sé	Qué quiero saber	Qué he aprendido
¿Qué conocimientos previos tengo sobre el tema?	¿Cuál es mi objetivo de lectura?	¿Qué he aprendido después de leer el texto?
¿Cómo se vive en las ciudades? ¿Cuáles son las características de las ciudades?	¿Cuáles son las ventajas y desventajas de vivir en una ciudad?	¿Cómo ha cambiado mi opinión sobre las ciudades después de leer el texto?

Fuente: elaboración propia.

2.3.5. Predecir

La estrategia de *predecir* o *hacer predicciones* consiste en anticipar la información que se presenta en un texto. Se puede realizar a lo largo de todo el proceso de lectura. Mediante la anticipación, el lector elabora hipótesis sobre el contenido del texto y las va verificando. Es algo inherente al ser humano. Un caso frecuente sucede al ver una película; en general, siempre pensamos en lo que puede suceder. En todo caso, hacer predicciones al leer no es algo que se limite a los textos narrativos que tienen como esencia contar una historia. También se puede predecir en otro tipo de textos. No obstante, algunos géneros literarios como la novela policíaca o la de aventuras hacen que el lector

esté continuamente elaborando hipótesis sobre lo que puede pasar. Este hecho puede hacer que se active la lectura y se lea con más atención.

Como se ha indicado, esta estrategia se puede poner en marcha durante todo el proceso de lectura. Antes de comenzar a leer, mediante la estrategia de ojear o echar un vistazo podemos obtener información a través de diferentes componentes del texto que permitan predecir algo y, posteriormente, se comprobará. Asimismo, durante la lectura de un texto en voz alta por parte del profesor, este puede detener la lectura e interrogar sobre el contenido. En esta línea, puede sugerir a sus estudiantes que paren la lectura y hagan predicciones. A continuación, se presenta un breve cuento como ejemplo para trabajar esta estrategia:

El asesinato de la calle U

Había estado lloviendo todo el día. La detective Julia León llegó rápidamente al número 39 de la calle U. En la acera yacía el cuerpo de un hombre, con un disparo en el pecho.

—No hay testigos, pero tenía esto en el bolsillo —dijo uno de los policías que rodeaban el cuerpo, entregándole un papel.

“No hables. Lo sabes todo. Calle U, 39, a las 21:30”.

Alguien lo había citado. Julia miró la puerta entreabierta del edificio y vio una huella de zapato diferente a la de los zapatos del hombre asesinado en la entrada.

Vio que en todo el edificio solo había una luz encendida, la del tercero. Subió hasta el piso y llamó al timbre. Abrió el señor Villacorta, muy nervioso.

—Buenas noches, detective. ¿Hay algún problema?

Julia señaló sus zapatos mojados.

—Sí, señor. La huella en la entrada coincide con los suyos. Usted lo citó para que nunca dijera nada. Villacorta palideció. La detective le puso las esposas.

—Sabía demasiado... —susurró Villacorta.

Otro caso resuelto.

Algunas de las preguntas qué se podrían formular antes de leer el texto podrían ser: ¿de qué tratará el texto? o ¿qué crees que ha sucedido? Durante la lectura, se puede preguntar ¿por qué es importante que la puerta estuviera entreabierta o que hubiera una huella mojada? ¿Por qué Villacorta estaba nervioso cuando abre la puerta? O tras la lectura, ¿cómo pudo haber evitado el señor Villacorta que lo descubrieran?

Lo mismo sucede con los textos expositivos. En el siguiente texto sobre la importancia de los ecosistemas marinos, el lector puede predecir si el texto hablará sobre los beneficios de los ecosistemas marinos, si se mencionarán algunos ejemplos como los océanos, los mares o los arrecifes de coral o que se presentará el tema de cómo la acción del hombre los afecta. Algunas de las preguntas que se podrían formular son:

- ¿De qué crees que hablará el texto?
- ¿Crees que mencionará soluciones para proteger los ecosistemas marinos?
¿Cuáles podrían ser?
- ¿Qué datos científicos o ejemplos crees que incluirá?

La importancia de los ecosistemas marinos

Los ecosistemas marinos, como los **océanos, mares y arrecifes de coral**, son fundamentales para la vida en la Tierra. Cubren más del 70 % del planeta y generan al menos el 50 % del **oxígeno que respiramos**. Además, albergan una **gran biodiversidad**, proporcionando refugio y alimento a miles de especies.

Estos ecosistemas ofrecen múltiples beneficios. **Regulan el clima** al absorber dióxido de carbono, protegen las costas de la **erosión** y son fuente de recursos como alimento y medicinas. Ejemplos clave son los **océanos**, que influyen en el clima global, y los **arrecifes de coral**, que funcionan como barreras naturales contra tormentas y tsunamis.

Sin embargo, la actividad humana los está dañando. La **contaminación** por plásticos, la sobrepesca y el calentamiento global afectan gravemente a estos ecosistemas. El blanqueamiento de los corales, causado por el aumento de la temperatura del agua, es un claro ejemplo del impacto ambiental.

Para proteger los ecosistemas marinos, es necesario reducir la contaminación, promover la pesca sostenible y crear áreas protegidas. Cuidarlos es fundamental para el equilibrio del planeta y el bienestar de las futuras generaciones.



2.3.6. Supervisar

La estrategia de *supervisar* consiste en comprobar conscientemente si se comprende o no se comprende un texto durante su lectura. El lector debe preguntarse si está comprendiendo el texto y si es capaz de explicar el texto con sus propias palabras. Si la respuesta es afirmativa, se continúa leyendo; en cambio, si la respuesta es negativa, se hace necesario identificar las dificultades de comprensión, es decir, aquello que nos impide comprender el texto. Así, podemos encontrarnos con varios motivos que dificultan la comprensión del texto como, por ejemplo, el desconocimiento de una palabra o de una expresión, la falta de conocimientos sobre el tema o la ausencia de coherencia y relación con otras partes del texto. Ante estos problemas, el lector debe saber cómo actuar. A continuación, se presentan algunas sugerencias de trabajo para enseñar esta estrategia.

Releer. ¿Leer es releer? No siempre, pero sí es cierto que una estrategia habitual de los lectores competentes cuando detectan que no comprenden un texto –*que no se han enterado*– es volver a leer el fragmento que les causa problemas e, incluso, continuar leyendo para ver si de esta manera se hacen una idea general que les permite una mayor comprensión.

Cabe señalar que durante la lectura, en ocasiones, es necesario ajustar la velocidad y la dirección de la lectura. Es conocida la frase de Woddy Allen sobre la lectura rápida: “Hice un curso de lectura rápida y leí *Guerra y paz* en veinte minutos... Va de Rusia”. Más allá del chiste, el lector debe saber no solo cuándo detener la lectura, sino también a qué velocidad leer en función de su objetivo y de la propia dificultad del texto. A veces, podrá

leer más rápido, otras más despacio. Es probable que tenga que volver a leer un fragmento o adelantar la lectura para buscar una información.

Aplicar otras estrategias. Ante la falta de comprensión, el lector deberá poner en marcha otras estrategias que contribuyan a la comprensión de su texto como subrayar, tomar notas, hacerse preguntas o resumir el texto. Asimismo, puede consultar en el diccionario las palabras que no comprende, leer más despacio, buscar las palabras clave o las ideas importantes o deducir los significados a partir del contexto. Es importante hacer que los estudiantes reflexionen sobre cuándo encontraron el problema y cómo lo resolvieron, así como sobre cuáles fueron las estrategias que les resultaron más útiles.

Marcar. Consiste en proponer a los estudiantes que utilicen diferentes signos para señalar en el texto aquello que no comprenden, que les parece interesante o importante, que han aprendido o que les ha gustado. En este sentido, puede resultar útil transmitir a los estudiantes que los textos son una herramienta para su aprendizaje y que pueden señalar con un lápiz aquellos fragmentos que les han llamado la atención por algún motivo.

Usar listas de control. Consiste en hacer que los estudiantes completen una ficha en la que puedan comprobar su capacidad para saber cuál es el tema del texto y las ideas principales, resumirlo o relacionar unas ideas con otras en función de las partes del texto.

Simular errores de comprensión. El docente comparte con los estudiantes un texto y comete errores de interpretación de forma consciente. Los estudiantes tendrán que identificar esos errores y corregir al profesor, explicando por qué se ha equivocado. El objetivo es acostumbrar a los estudiantes a detectar y corregir fallos de comprensión.

Analizar textos manipulados. Consiste en realizar un análisis con textos con léxico desconocido, con contenidos con los que no están familiarizados los estudiantes o con ausencia de relación entre las ideas que aparecen en el texto. A continuación, se presenta un ejemplo de un texto sobre los hábitos de ahorro energético con errores de diferente tipo para trabar la estrategia de supervisión.

Ahorrar energía en casa

El ahorro energético es fundamental para cuidar el medio ambiente y reducir el uso de recursos naturales. Algunas formas de ahorrar energía incluyen apagar las luces cuando no las usamos, *reciclar plásticos* y apagar los aparatos eléctricos en modo de espera.

Otro hábito importante es utilizar *bombillas LED*, que consumen más energía que las tradicionales, pero duran menos tiempo. Además, es importante *usar el coche para viajes cortos*, ya que esto reduce las emisiones contaminantes.

En casa, también podemos ahorrar energía al cocinar. Por ejemplo, es *mejor usar el horno con la puerta abierta*, ya que permite que el calor salga y cocine los alimentos más rápido.

Por último, ahorrar energía ayuda a reducir la contaminación del aire, ya que se emiten menos gases tóxicos al utilizar *energías renovables, como el carbón o el petróleo*.

Algunos de los errores que aparecen el texto son:

- Reciclar plásticos no está relacionado con el ahorro energético.
- Las bombillas LED consumen menos energía que las tradicionales.
- Se debe evitar el uso del coche en viajes cortos.
- La puerta del horno abierta hace que se pierda el calor.
- El carbón y el petróleo no son energías renovables.

La actividad puede consistir en una primera lectura del texto por parte del profesor o de algún estudiante. Antes, se debe compartir con ellos que el objetivo es aprender a utilizar la estrategia de supervisar su propia comprensión y cuestionarse sobre lo que leen. Para ello, deberán identificar posibles errores que haya en el texto. Se puede dividir el texto en párrafos y solicitarles que trabajen individualmente, en parejas o en grupos pequeños. Deberán subrayar aquellas partes o ideas del texto que les llamen la atención por su ausencia de sentido o porque crean que son erróneas. Asimismo, se les puede indicar que escriban al margen qué y por qué hay algo mal. Posteriormente, en grupo se comparten y comentan los errores identificados y las estrategias que han utilizado para detectarlos y solucionarlos. También, se puede proponer como actividad final que comparen el texto con una versión correcta o que reescriban el texto cambiando lo que estaba mal.

2.3.7. Aclarar

La estrategia de *aclarar* consiste en identificar y analizar para comprender el significado de palabras o expresiones desconocidas. Esto permite desarrollar la autonomía lectora, dado que es muy frecuente que durante la lectura los estudiantes se detengan y pregunten al profesor qué significa algo. En ocasiones, en los libros de texto aparecen al margen del texto señaladas y explicadas algunas palabras cuyo significado sea previsiblemente desconocido por el lector. Sin embargo, cuando este tipo de ayudas no aparecen, los lectores deben aprender esos significados para terminar de comprender el texto. Para ello, hay dos prácticas habituales: intentar deducir la palabra o expresión a partir del contexto o buscarlas en el diccionario o en otro tipo de fuente. En la siguiente tabla se muestran algunas de las técnicas que se pueden utilizar para aclarar el significado.

Tabla 4. Técnicas para aclarar el significado de palabras y expresiones

Técnica	Explicación	Ejemplo
Uso el contexto	Deducción del significado a partir de las palabras y oraciones cercanas.	La <i>sequía</i> ha causado grandes pérdidas en la agricultura. La falta de lluvias durante meses ha dejado los campos secos y sin cosechas. <i>Falta de lluvias</i> ayuda a deducir que <i>sequía</i> significa ausencia prolongada de lluvia.

Búsqueda de sinónimos y antónimos	A veces, en el texto aparecen sinónimos y antónimos de la palabra.	Los jugadores estaban <i>eufóricos</i> , es decir, extremadamente felices después de ganar el partido. <i>Eufóricos</i> es sinónimo de <i>extremadamente felices</i> .
Explicaciones	Cuando en el texto se explica directamente el significado de una palabra.	Los mamíferos son <i>vertebrados</i> , lo que significa que <i>tienen columna vertebral</i> .
Aposiciones	En ocasiones, se explica el significado de una palabra utilizando comas o paréntesis.	El <i>feudalismo</i> , <u>un sistema socioeconómico basado en la propiedad de la tierra y la jerarquía de vasallos y señores</u> , predominó en Europa durante la Edad Media.
Análisis de la palabra	Analizar morfológicamente la palabra, dividiéndola en partes para encontrar nuevos significados a partir de los ya conocidos.	<i>Deshidratación</i> → <i>Des-</i> (negación) + <i>hidratar</i> (relacionado con el agua) + <i>-ción</i> (acción). <i>Deshidratación</i> significa falta de agua en un cuerpo.
Uso del diccionario u otras fuentes	Se utiliza el diccionario u otra fuente para conocer el significado preciso, si otras técnicas no son suficientes.	En el cielo brillaban <i>miríadas</i> de estrellas. <i>Miríada</i> : 1. f. Cantidad muy grande e indefinida (<i>Diccionario de la lengua española</i>).
Atención a imágenes e ilustraciones	La observación de las imágenes de un texto puede ayudar a comprender el significado de una palabra.	En un libro de texto de ciencias en donde aparece la palabra <i>ecosistema</i> y una imagen con un bosque con plantas y animales, esta puede ayudar a comprender que <i>ecosistema</i> es un lugar donde viven y se relacionan seres vivos.
Uso de glosarios o notas al pie	Algunos textos incluyen un glosario o notas al pie con definiciones de palabras clave.	Las especies <i>endémicas</i> solo se encuentran en una región específica. 1.(Endémico: que pertenece exclusivamente a un lugar)."

Fuente: elaboración propia.

2.3.8. Identificar la estructura del texto

La estrategia de *identificación de la estructura del texto* consiste en reconocer cuáles son los componentes concretos del texto y cómo está organizado. Mediante esta estrategia, el lector tiene más facilidad para resumir el texto, y analizar y recordar la información. Cada tipo de texto tiene una estructura específica.

Los textos narrativos son aquellos en los que se cuenta una historia con una secuencia de hechos. Su estructura típica se divide en tres partes principales: introducción, desarrollo y desenlace. En la introducción se presentan los elementos de la historia para situar al lector. Los componentes son los personajes (protagonista y otros personajes importantes), el contexto (el lugar y el tiempo en el que transcurre la historia), la situación inicial (presentación del estado en que comienza la historia) y el planteamiento del conflicto. Por otro lado, durante el desarrollo se presentan los hechos principales de la historia y del conflicto. Así, se muestra el conflicto y los hechos que llevan al clímax de la narración,

Programa financiado por el Ministerio de Educación, Formación Profesional y Deportes

así como las reacciones de los personajes al conflicto y su posible evolución. Por último, en el desenlace se resuelve el conflicto y se muestra el final de la historia.

Los textos expositivos pueden tener, a su vez, diferentes estructuras. Las más frecuentes son las de listado, secuencia, descripción, comparación, causa-consecuencia y problema-solución. A continuación, a modo de ejemplo, se presentan los componentes y estructura de los textos expositivos en los que se expone una causa-consecuencia. En ellos se explica por qué ocurre algo (la causa) y qué produce ese algo (la consecuencia). Su estructura típica cuenta, a su vez, con tres partes diferenciadas. En primer lugar, en la introducción se suele presentar el tema y el objetivo del texto. Durante el desarrollo, se exponen las causas y consecuencias, así como ejemplos o datos que apoyan la exposición. Por último, en la conclusión se hace una síntesis del contenido y suele presentar una reflexión final.

Tabla 5. Estructura típica de un texto expositivo causa – consecuencia

Introducción	Planteamiento del tema	El cambio climático es uno de los mayores desafíos ambientales de la actualidad.
	Importancia del tema	Sus efectos afectan la vida en todo el planeta y es importante entender qué lo causa y cuáles son sus consecuencias.
Desarrollo	Causas	El aumento de gases de efecto invernadero, como el dióxido de carbono, es la principal causa del cambio climático.
	Consecuencias	Estos gases atrapan el calor en la atmósfera, lo que provoca un aumento en la temperatura global. Como consecuencia, los polos se derriten, sube el nivel del mar y ocurren fenómenos climáticos extremos como huracanes y sequías.
Conclusión	Resumen	El cambio climático es consecuencia de la actividad humana y tiene impactos graves en la Tierra.
	Reflexión con solución	Para reducir estos efectos, es fundamental disminuir la emisión de gases contaminantes mediante energías limpias y prácticas sostenibles.

Fuente: elaboración propia.

Ahora, no es tan relevante detenernos en la explicación de cada una de las diferentes estructuras que puede tener un texto. Valgan como ejemplo los párrafos anteriores. Lo importante a la hora de enseñar esta estrategia de identificación es tener en consideración algunas orientaciones o recursos didácticos que se pueden utilizar con los estudiantes. Algunos de ellos son:

- *Enseñanza explícita de la tipología textual.* Mediante la enseñanza de textos modelo, el docente puede analizar el texto junto con los estudiantes y deducir la estructura, los componentes y las características de un texto concreto. En este sentido, se sugiere que se utilicen materiales editados que indiquen las diferentes partes y componentes
- *Mapa de la historia.* Con textos narrativos los estudiantes pueden leer un cuento y completar una tabla con un organizador gráfico que presente las diferentes partes

(introducción, desarrollo y desenlace) y se responda a preguntas como: ¿quiénes son los personajes?, ¿dónde y cuándo ocurre la historia?, ¿cuál es el conflicto?, ¿cómo se resuelve el problema? En esta actividad se pueden utilizar diferentes imágenes o tarjetas en cada una de las partes del texto.

- *Uso de infografías.* Usar materiales como fotocopias o carteles en los que se presente visualmente la estructura típica de los textos.
- *Identificar los conectores discursivos.* A partir de un texto, subrayar los conectores discursivos de diferentes estructuras como la causa-efecto, el problema-solución, la comparación.

2.3.9. Localizar ideas importantes

La estrategia de *localizar ideas importantes* consiste en identificar los conceptos más relevantes de un texto, en función del objetivo de lectura. En general, se suele diferenciar entre las ideas principales o esenciales y las ideas secundarias; sin embargo, como se ha indicado, esto dependerá del objetivo de lectura. Esta estrategia, en la que es fundamental la relectura del texto y que se suele realizar mediante el subrayado, puede servir de base para otras estrategias, como el resumen o la toma de notas. En general, se subrayan las ideas importantes cuando algo nos llama la atención o tenemos la intención de aprenderlo como técnica de estudio. A continuación, se presentan algunas técnicas y orientaciones para localizar las ideas importantes a partir de un texto sobre la fotosíntesis que presenta la siguiente información:

La fotosíntesis

La fotosíntesis es un proceso fundamental para la vida en la Tierra. A través de este proceso, las plantas convierten la luz solar en energía química, almacenada en forma de glucosa. Para ello, utilizan dióxido de carbono del aire y agua del suelo, liberando oxígeno como subproducto. Gracias a la fotosíntesis, se produce el oxígeno que los seres vivos necesitan para respirar y se mantiene el equilibrio del ecosistema.

Tabla 6. Técnicas para localizar las ideas importantes

Releer	En la primera lectura se obtiene una idea general del texto. En la segunda lectura se identifican palabras clave y se organizan las ideas principales. En esta misma lectura o en una tercera, se puede verificar la relación entre las ideas.	<i>Primera lectura:</i> el texto trata sobre la fotosíntesis y su importancia. <i>Segunda lectura:</i> se comprueba que la idea central es la importancia de la fotosíntesis en el mantenimiento de la vida y el equilibrio ecológico, mientras que los detalles explican cómo ocurre el proceso: conversión de luz solar en energía química, uso de dióxido de carbono y agua, liberación de oxígeno.
Subrayar	Mediante el subrayado o el uso de colores (en el ejemplo en negrita) se destacan las ideas importantes frente a las menos importantes.	La fotosíntesis es un <u>proceso fundamental para la vida</u> en la Tierra. A través de este proceso, las plantas convierten la luz solar en energía química , almacenada en

		forma de glucosa. Para ello, utilizan dióxido de carbono del aire y agua del suelo, liberando oxígeno como subproducto. Gracias a la fotosíntesis, <u>se produce el oxígeno que los seres vivos necesitan para respirar y se mantiene el equilibrio del ecosistema.</u>
Identificar conectores y marcas textuales	Los conectores ayudan a localizar relaciones entre las ideas del texto.	A través de... Para ello, Gracias a...
Formular preguntas	Se hacen preguntas que tienen como objetivo extraer la idea más importante.	¿Cuál es el tema del texto? ¿Cómo se produce la fotosíntesis? ¿Qué resultado tiene la fotosíntesis? ¿Cuál es la idea más importante?
Elegir y justificar	Se ofrecen varias posibles ideas principales y los estudiantes deben argumentar por qué han escogido una.	a) <i>La fotosíntesis es un proceso fundamental para la vida.</i> b) Las plantas convierten la luz en energía. c) El oxígeno si libera como subproducto.
Escribir titulares	Se pide a los estudiantes que reescriban el título a modo de titular de diferentes maneras: informativos, sensacionalistas, metafóricos, humorísticos.	La fotosíntesis: el proceso que mantiene la vida en la Tierra. ¡Sin fotosíntesis, el planeta colapsaría en cuestión de días! Del sol al oxígeno: el asombroso viaje de la luz en la naturaleza. Las plantas trabajan gratis: producen oxígeno sin pedir sueldo.

Fuente: elaboración propia.

2.3.10. Inferir

La estrategia de *inferir* consiste en extraer información que no aparece presentada de forma literal en el texto. Las inferencias han sido estudiadas por diferentes disciplinas como la Lingüística, la Psicología o la Filosofía. No han estado exentas de controversia dado que, aunque algunos consideran que es un fenómeno propio de los textos, continuamente hacemos inferencias en la vida real. Además, algunas se hacen de forma inconsciente y otras suponen detenerse y pensar lo que se está diciendo en el texto.

Cuando se trabaja la comprensión lectora, se hacen con frecuencia preguntas de búsqueda de información que aparece explícita en el texto. Este tipo de preguntas son fundamentales, pues responden a un objetivo particular de lectura. Así, a partir del texto:

Ayer a mediodía, Gonzalo fue a la panadería a comprar pan para hacer torrijas, porque se lo había pedido su madre. Las torrijas serían para toda la familia, es decir, él, sus dos hermanos mayores y sus padres.

Se pueden realizar diferentes preguntas como: ¿cuándo fue Gonzalo a la panadería?, ¿quién fue la pastelería ayer a mediodía?, ¿qué fue a comprar Gonzalo a la panadería?,
Programa financiado por el Ministerio de Educación, Formación Profesional y Deportes

¿por qué fue a comprar Gonzalo el pan a la panadería?, ¿cuántos hermanos tiene Gonzalo? Las respuestas a estas preguntas aparecen de forma explícita en el texto. Sin dificultad se puede responder *ayer a mediodía, Gonzalo, pan, porque se lo había pedido su madre, dos*, respectivamente. Asimismo, ante la oración, “En el camtilo, Trancy pindó un alpino cochamente. También pindó: tromp, isbiqui y pere”, se pueden formular preguntas similares a las anteriores:

- a. ¿Dónde Trancy pindó un alpino?
- b. ¿Quién pindó un alpino?
- c. ¿Qué hizo Trancy?
- d. ¿Qué pindó Trancy?
- e. ¿Cómo Trancy pindó un alpino?
- f. ¿Además de un alpino, que pindó?

Las respuestas correctas son: a. en el camtilo; b. Trancy; c. pindó un alpino; d. un alpino; e. cochamente; y f. tromp, isbiqui y pere. Para responder correctamente a las preguntas, el lector ha empleado conocimientos relacionados con el uso de los signos de puntuación, la estructura típica de la oración simple con un verbo transitivo en español, el uso de las mayúsculas, las desinencias verbales o recursos para la creación de palabras. Sin embargo, no tiene por qué saber qué quiere decir el texto. Es decir, en ocasiones, podemos responder correctamente a preguntas bien formuladas sin tener una noción clara de qué trata el texto (Núñez, 2015).

Si volvemos al texto de Gonzalo, el comprador de pan para torrijas, el lector, además de la información explícita o literal, puede obtener más información. Esa información aparece implícita en el texto, se puede deducir. Ahora, cabría preguntarse, por ejemplo, cuántos miembros hay en la familia, porque si bien se hace referencia en el texto a sus integrantes, no se explicita que sean cinco. También, por otro lado, se puede inferir que Pablo está en España e, incluso, la época del año, dado que las torrijas son un dulce típico de la Semana Santa y de las semanas previas, aunque ahora su consumo se haya extendido a otros momentos del año. En este caso, ya no es suficiente aportar nuestro conocimiento del mundo para la comprensión del texto, sino que también debemos tener en consideración el contexto en el que se ha generado lo que leemos.

Por otro lado, a la hora de trabajar las inferencias, se han propuesto diferentes clasificaciones. A continuación, se presenta una adaptación de la propuesta de García Madruga (2006), que divide las inferencias en cinco tipos:

- *Inferencias puente*: son consecuencia de la integración o conexión de diferentes partes del texto, y pueden generar un nuevo conocimiento.
Texto: *Manuel preparaba una tortilla y calentó el aceite en la sartén. De repente, se quemó sin querer.*
Inferencia: *Se ha quemado con el aceite caliente.*
Pregunta: *¿Con qué se ha quemado Manuel?*

- *Inferencias referenciales*: son producto de la relación entre una palabra o parte del texto y algún elemento que hace referencia a ella. Así, algunos elementos lingüísticos –los pronombres personales, los demostrativos, los adverbios de lugar o de tiempo, entre otros– hacen referencia a partes del texto que ya se han presentado o aparecerán posteriormente.

Texto: *Las tuvo entre sus manos. No se lo podía creer. El robo en la joyería había sido un éxito. En cambio, a los pocos días, la policía le descubrió todas las joyas.*

Inferencia: *Robó joyas que tuvo entre sus manos.*

Pregunta: *¿Qué tuvo entre sus manos?*

- *Inferencias causales*: se producen cuando se establece una relación causal entre dos partes del texto. Si en el texto aparecen de forma explícita términos como porque, razón, causa, motivo, no hay inferencia.

Texto: *Durante toda la liga jugaron fenomenal y, al final, quedaron los primeros y ganaron la liga.*

Inferencia: *Ganaron porque habían jugado muy bien.*

Pregunta: *¿Por qué ganaron la liga?*

- *Inferencias cognitivas*: son producto de la relación entre el texto y el conocimiento previo del lector.

Texto: *Después de bañarse, se secó al sol y se limpió la arena de los pies.*

Inferencia: *Estaba en la playa, en el mar.*

Pregunta: *¿Dónde se había bañado?*

- *Inferencias elaborativas*: se dan cuando, a partir de la información del texto, se puede predecir una nueva información, acontecimiento o efecto.

Texto: *Siempre decía que iría al Caribe si le tocaba la lotería. Aquel día, Manuel saltó de alegría cuando vio que su número de décimo era el premiado. Después, no de le volvió a ver.*

Inferencia: *Se fue al Caribe con el dinero ganado en la lotería.*

Pregunta: *¿A dónde fue Manuel?*

2.3.11. Preguntarse

La estrategia de *(auto)preguntarse* consiste en formular preguntas durante el proceso de lectura. Su puesta en práctica es fundamental en todas las etapas de la lectura: antes, durante y después. Así, en muchas de las estrategias presentadas aparecen preguntas que puede formular el profesorado y que debe hacer que los estudiantes se hagan. Leer es preguntar al texto y preguntarse a partir del texto para monitorear la comprensión. Quizá por ello, son infinitas o –cuando menos– múltiples las preguntas que nos podemos hacer. Por ejemplo, ante la lectura de un texto narrativo podemos sugerir responder a las conocidas en inglés *WH questions* (quién, qué, cuándo, dónde, cómo, por qué). Sin

embargo, no es cuestión de formularse todas las preguntas posibles a la vez, sino de mostrar a los estudiantes que es importante tener una dinámica de cuestionamiento sobre el texto para comprender y que algunas preguntas son más pertinentes que otras. Asimismo, hay que tener en cuenta los diferentes niveles de lectura, dado que podemos hacernos preguntas literales o de acceso y búsqueda de la información, preguntas interpretativas e inferenciales, y preguntas reflexivas y valorativas (Solé, 2019). En cuanto al tipo de preguntas, son varias las propuestas que existen. A continuación, se presenta una tabla con la propuesta de ERI Lectura y Cruz Ripoll (2023).

Tabla 7. Funciones de las preguntas durante el proceso de lectura

Antes de la lectura	
Hacerse una idea del contenido y las características del texto	¿De qué trata este texto? ¿Qué voy a encontrar en él? ¿Cómo está organizado? ¿Quién lo ha escrito? ¿Dónde se ha publicado?
Activar conocimientos previos	¿Qué sé sobre ese tema? ¿Tengo alguna experiencia acerca de esto? ¿He leído otros textos sobre esto?
Formular objetivos	¿Qué actividad tengo que realizar con él? ¿Para qué lo voy a leer, qué espero conseguir?
Durante la lectura	
Supervisar la comprensión	¿Me ha quedado clara esta parte? ¿Hay algo que me llame la atención? ¿Tiene sentido lo que estoy leyendo?
Encontrar información	¿Es esta la información que necesito?
Solucionar problemas de comprensión	¿Qué quiere decir esto? ¿Cómo lo explicaría con mis propias palabras? ¿Qué puedo hacer para comprenderlo mejor? ¿Necesito volver a leer esta parte?
Relacionar ideas del texto	¿Qué relación tiene con lo anterior?
Relacionar las ideas del texto con nuestros conocimientos	¿Qué voy a encontrar a continuación?
Averiguar la intención del autor	¿Qué quiere decir el autor con esto?
Detectar información importante	¿Qué es lo importante aquí?
Después de la lectura	
Encontrar información	¿En qué parte del texto hay datos sobre esto?
Valorar la forma o el contenido del texto	¿Qué sensación me ha producido? ¿Está escrito correctamente? ¿Estoy de acuerdo con el contenido?
Resumir el texto	¿Cómo explicaría brevemente el contenido del texto?
Reflexionar sobre el proceso seguido	¿Qué he aprendido? ¿Para qué me ha servido leer esto? ¿He alcanzado mis objetivos? ¿Qué dificultades he tenido? ¿Qué he hecho para solucionarlas? ¿Ha sido útil? ¿Cómo puedo hacerlo mejor la próxima vez?

Fuente: ERI Lectura y Cruz Ripoll (2023, p. 43-44).

2.3.12. Parafrasear

La estrategia de *parafrasear* consiste en expresar con palabras propias el contenido de un texto sin cambiar su significado. El *Diccionario de la lengua española* entiende por paráfrasis la “explicación o interpretación amplificativa de un texto para ilustrarlo o hacerlo más claro o inteligible” en su acepción primera. Además, en su acepción tercera señala que es la “frase que, imitando en su estructura otra conocida, se formula con palabras diferentes”. Si bien esta última acepción es la que más concuerda con la idea que se presenta como estrategia lectora, la primera llama la atención sobre algo fundamental en el proceso de comprensión: la claridad o inteligibilidad de la frase. Esto muestra cómo es una estrategia vinculada a otras como la aclaración, en tanto que mediante el parafraseo se muestra la comprensión de aquello sobre lo que tal vez se dude, y la localización de las ideas importantes. Por otro lado, es frecuente que los estudiantes respondan a las preguntas de forma literal, lo que se puede entender como copia. Mediante la paráfrasis se expresa la misma idea con otras palabras, si necesidad de repetir la estructura, como se señala en el *Diccionario de la lengua española*, usando siempre sinónimos.

A continuación, se presentan diferentes actividades para enseñar a parafrasear y se utiliza como ejemplo una oración relacionada con un tema de Historia, la Revolución Industrial. La oración es la siguiente: “La Revolución Industrial transformó la economía mundial al introducir máquinas en la producción, lo que aumentó la eficiencia y redujo el trabajo manual”. Una posible paráfrasis es: “El uso de máquinas en la Revolución Industrial cambió la economía global, haciendo la producción más rápida y disminuyendo la necesidad de mano de obra”.

Tabla 8. Actividades para aprender a parafrasear

Actividad	Explicación	Ejemplo
Elección de paráfrasis	Los estudiantes deben elegir la paráfrasis que más coincide con el texto original. Mediante esta actividad los estudiantes aprenden a reconocer una paráfrasis y evitar errores como no tener en cuenta información importante o modificar el significado.	a. <i>La Revolución Industrial trajo cambios en la economía global con nuevas máquinas que mejoraron la producción y redujeron el esfuerzo humano.</i> b. Las industrias antes no existían, pero con la Revolución Industrial todo cambió. c. Las fábricas surgieron por la Revolución Industrial, eliminando todo el trabajo manual.
Comparación de paráfrasis	Se comparan y analizan las paráfrasis propuestas por los estudiantes con el fin de reconocer cuál es la que más se adecúa al texto original. El profesor puede preguntar: - ¿Qué paráfrasis transmite mejor la idea del texto original?	a. <i>Gracias a la Revolución Industrial, las fábricas reemplazaron el trabajo humano con máquinas, haciendo más eficiente la producción.</i> b. Durante la Revolución Industrial, se crearon muchas empresas nuevas y la gente empezó a trabajar más en fábricas.

- ¿Cuál cambia el significado?

Paráfrasis oral en parejas	Un estudiante o el profesor lee el texto original en voz alta y otro estudiante la dice con sus propias palabras. Se pueden ir turnando y hacer comentarios sobre la calidad de la paráfrasis. De esta manera, se trabaja la capacidad para reformular ideas a través de la oralidad y en tiempo real.	E1: “La Revolución Industrial cambió la economía al introducir máquinas en la producción”. E2: “El uso de máquinas en la Revolución Industrial modificó la forma de producir bienes y afectó la economía”
Teléfono parafraseado	Es una variante del teléfono escacharrado. El estudiante 1 lee el texto original y sucesivamente cada estudiante parafrasea la paráfrasis anterior. Al finalizar, se compara el texto original con la última paráfrasis.	E1: “La Revolución Industrial impulsó el crecimiento económico con la mecanización de la producción”. E2: “El Revolución Industrial impulsó la economía y se mecanizó la producción”. E4: “La Revolución Industrial creó muchas fábricas que cambiaron la economía”.
Estudiantes maestros	Los estudiantes tienen que explicar la oración original a sus compañeros, como si tuvieran menos edad y ellos fueran sus maestros. Para ello deben simplificar el lenguaje. De esta manera, se trabaja la paráfrasis con términos más accesibles en función de la audiencia.	E1: “Hace muchos años, las personas usaban máquinas para fabricar cosas más rápido y así no tenían que trabajar tanto con sus manos, esto hizo que hubiera una revolución industrial”.
Paráfrasis resumidas y extendidas	Los estudiantes deben escribir dos versiones diferentes de la misma oración: una resumida, con menos palabras, y otra ampliada, con más palabras, detalles o explicaciones.	Paráfrasis resumida: “Las máquinas cambiaron la economía y la producción en la Revolución Industrial”. Paráfrasis ampliada: “Durante la Revolución Industrial, la economía sufrió un gran cambio debido a la incorporación de maquinaria en la producción, lo que permitió fabricar bienes en menor tiempo y con menos esfuerzo humano”.

Fuente: elaboración propia.

2.3.13. Resumir

La estrategia de *resumir* consiste en expresar con brevedad y precisión lo esencial de un texto. Esta estrategia favorece la comprensión y, como técnica de estudio, permite la retención de la información. En muchas ocasiones, se solicita a los estudiantes que escriban resúmenes de lo leído sin que exista una enseñanza explícita sobre cómo hacerlo. En este sentido, el modelado por parte del profesorado, así como el análisis de textos modelo es necesario. Por otro lado, algunas de las orientaciones básicas que se pueden ofrecer a modo de pasos para seguir tras la lectura de un texto son las siguientes:

1. Leer y releer el texto con atención.

2. Identificar las ideas principales y las secundarias.
3. Descartar la información redundante e irrelevante.
4. Reformular las ideas con un lenguaje propio.
5. Escribir el texto de forma clara y estructurada.

Además, se debe indicar que en el resumen no debe haber ideas personales sobre el texto. Como se ha expuesto, es necesario que el profesorado enseñe a resumir y muestre ejemplos de buenos y malos resúmenes. Existe, también, la posibilidad de que se comenten los diferentes resúmenes con el objetivo de reconocer si están bien o mal hechos y por qué. A partir del texto sobre los elefantes que se presenta a continuación, en la tabla 9 se presentan ejemplos de resúmenes incorrectos y la razón.

Texto original

Los elefantes son animales de gran tamaño que viven en África y Asia. Se caracterizan por su inteligencia y fuerte sentido de comunidad. Son herbívoros y necesitan grandes cantidades de comida para sobrevivir.

Resumen correcto

Los elefantes son mamíferos inteligentes y sociales que habitan en África y Asia. Son herbívoros y requieren grandes cantidades de alimento.

Tabla 9. Ejemplos de textos modelo de malos resúmenes

Error	Problema	Ejemplo
Ausencia de identificación de las ideas principales	Se omiten las ideas principales sobre el hábitat, tamaño y características sociales de los elefantes, centrándose solo en un detalle específico.	Los elefantes son <u>herbívoros</u> y <u>comen mucho</u> .
Información incompleta	Falta información sobre su tamaño, inteligencia y sentido de comunidad.	Los elefantes <u>viven en Asia y África</u> y son <u>herbívoros</u> .
Presencia de información secundaria o irrelevante	Se incluye información secundaria irrelevante y no se presentan ideas sobre su hábitat, inteligencia y comunidad.	Los elefantes son animales que tienen <u>orejas grandes</u> , comen hierba, viven en lugares cálidos y necesitan comida para sobrevivir.
Repetición de las mismas palabras del texto original	Se reproduce prácticamente todo el texto original de forma literal. Es una copia.	<u>Los elefantes son animales de gran tamaño que viven en África y Asia. Se caracterizan por su inteligencia y fuerte sentido de comunidad. Son herbívoros y necesitan comer mucho.</u>
Falta de coherencia entre las ideas	Las ideas están desordenadas, sin una secuencia lógica que conecte la información de forma coherente	Los elefantes son herbívoros, y comen mucho. Tienen inteligencia y un sentido de comunidad. Además, son

grandes y viven en Asia y
África.

Fuente: elaboración propia.

2.3.14. Tomar notas

La estrategia de *tomar notas* consiste en escribir información importante del texto de forma estructurada. Es una estrategia similar a la de resumir y, sobre todo, se ha de utilizar cuando se tiene como objetivo aprender sobre lo que estamos leyendo. Esta estrategia se puede trabajar de diferentes maneras como, por ejemplo, rellenando fichas en las que se presenten los temas e ideas del texto o haciendo una lista de las ideas o conceptos clave del texto. Otra posibilidad es glosar el texto, es decir, escribir explicaciones al margen para aclarar el significado. También, se puede proponer a los estudiantes que titulen los párrafos u oraciones, es decir, que escriban un título que sintetice la idea principal de un párrafo, como aparece en la siguiente tabla.

Tabla 10. Actividades de toma de notas mediante glosas y títulos

Texto	Glosa	Título
El agua es un recurso fundamental para la vida, ya que sin ella los seres vivos no podrían sobrevivir.	Imprescindible para vivir	<i>El agua es esencial para la vida</i>
Nuestro cuerpo necesita agua para la digestión, la circulación y la eliminación de desechos.	Cuerpo con agua funciona	<i>El agua y el cuerpo humano</i>
La mayor parte del agua en la Tierra es salada y no es apta para el consumo humano.	Mayoría no potable	<i>Disponibilidad de agua potable</i>
Para cuidar el agua, es importante no desperdiciarla ni contaminarla.	Ahorrar y no contaminar	<i>La responsabilidad de cuidar el agua</i>

Fuente: elaboración propia.

En cuanto a la actividad de listar las ideas o conceptos clave de un texto, a partir del texto ya expuesto anteriormente sobre la fotosíntesis en la estrategia de localizar las ideas importantes, se puede hacer la lista que aparece a continuación.

Tabla 11. Actividad de toma de notas mediante lista

Texto	Lista
La fotosíntesis es un proceso fundamental para la vida en la Tierra. A través de este proceso, las plantas convierten la luz solar en energía química, almacenada en forma de glucosa. Para ello, utilizan dióxido de carbono del aire y agua del suelo, liberando oxígeno como subproducto. Gracias a la	Fotosíntesis Usa luz solar Las plantas la realizan Libera oxígeno Usa agua y dióxido de carbono Produce energía química en forma de glucosa

fotosíntesis, se produce el oxígeno que los seres vivos necesitan para respirar y se mantiene el equilibrio del ecosistema.

Fuente: elaboración propia.

2.3.15. Usar organizadores gráficos

La estrategia de *usar organizadores gráficos* consiste en representar verbal y visualmente información de un texto para facilitar su análisis, comprensión y aprendizaje. Aunque se pueden utilizar tablas para presentar diferente información, muchos de los organizadores gráficos se sirven de imágenes y de diferentes signos como flechas o paréntesis para expresar relaciones entre los contenidos del texto. La información verbal, contenida en un texto, puede ser difícil de procesar cuando se presenta en grandes cantidades o de forma compleja, pero cuando se complementa con una representación visual, se vuelve más accesible y fácil de recordar. Hay diferentes organizadores gráficos, algunos de ellos son el mapa de la historia, las tablas con relaciones de causa y efecto, la línea del tiempo, la montaña narrativa, el diagrama de Venn o el cuadro de análisis de argumentos, entre otros muchos.

A continuación, se presenta un texto narrativo, el cuento *Sofía y el tesoro de la isla del Fraile*. A partir de este ejemplo, se presentan algunos organizadores gráficos para ilustrar esta estrategia.

Sofía y el tesoro de la isla del Fraile

Sofía, una niña curiosa y valiente, encuentra en la biblioteca de su abuelo un viejo mapa que indica la ubicación de un tesoro escondido en la isla del Fraile. Fascinada por la leyenda del pirata Ginés, decide embarcarse en una gran aventura para descubrirlo.

Con la ayuda de su brújula y su cuaderno de notas, Sofía llega a la isla del Fraile tras un largo viaje en barco. La isla está llena de misterios: casas en ruinas y abandonadas, acantilados escarpados y senderos de difícil tránsito. Siguiendo el mapa, se adentra en una cueva oscura donde encuentra inscripciones antiguas y trampas ocultas que protegen el tesoro. Sin embargo, un gran problema surge cuando se da cuenta de que alguien más ha seguido su pista.

Sofía escucha pasos acercándose y descubre la sombra de un hombre extraño entre las rocas. Su corazón late apresurado. De repente, una voz ronca retumba en la cueva: es el espíritu del pirata Ginés, quien ha estado vigilando su tesoro durante siglos.

—¡Has llegado lejos, pequeña intrépida! —ruge el espectro—. Pero antes de tocar mi tesoro, debes demostrar tu inteligencia. Si resuelves mi acertijo, el tesoro será tuyo. Si fallas, la cueva te devolverá al mar.

Sofía traga saliva y asiente con valentía.

El pirata Ginés pronuncia el acertijo: “Vuela sin alas, llora sin ojos, y aunque no tenga boca, ruge con enojo”.

Sofía cierra los ojos y piensa. ¿Qué puede volar sin alas? ¿Qué puede llorar sin ojos y rugir sin boca? Recuerda los relatos de marineros atrapados en tormentas, el sonido del viento golpeando los acantilados, el rugido que llena las velas de los barcos...

De repente, cae en la respuesta.

—¡El viento! —exclama con confianza.

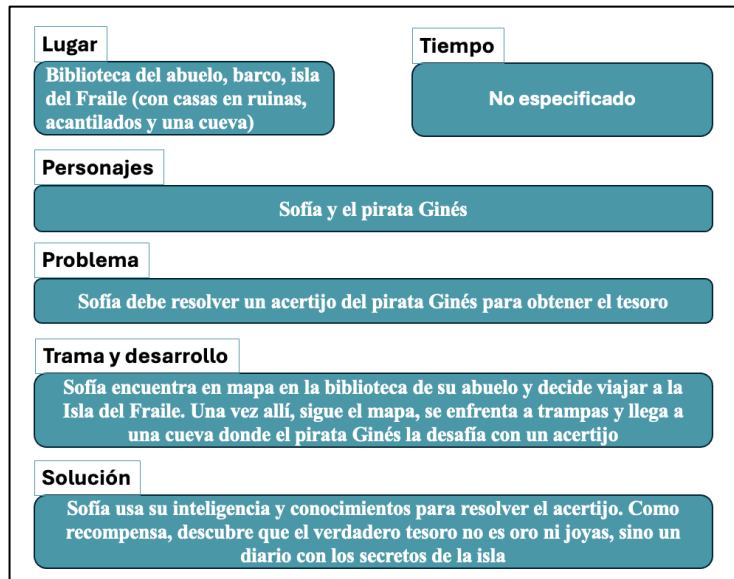
El pirata Ginés la observa en silencio y luego suelta una carcajada estruendosa.

—¡Correcto! —anuncia—. El verdadero tesoro no es oro ni joyas, sino la historia que ha sido olvidada con el tiempo.

Con una sonrisa, el espectro señala un viejo cofre. Sofía lo abre con emoción, pero dentro no hay riquezas, sino un antiguo diario con las memorias del pirata y los secretos de la isla. Comprende entonces que el mayor tesoro es el conocimiento.

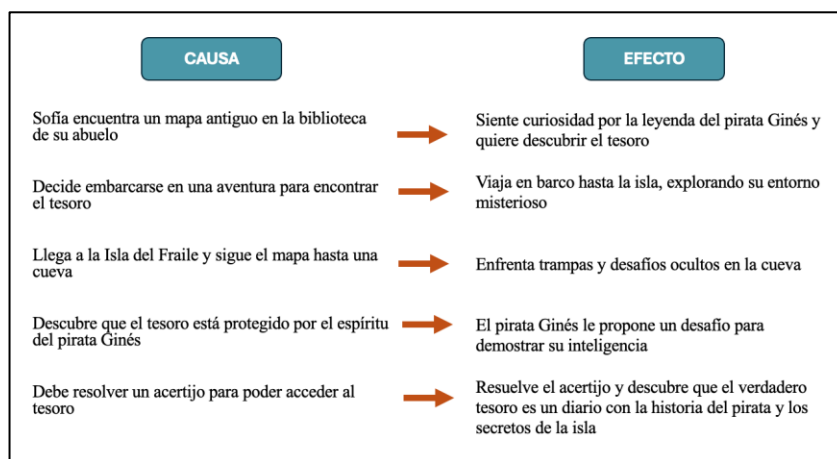
Con el diario en la mano y una gran historia que contaría toda su vida, Sofía regresa sana y salva a casa.

Figura 3. Mapa de la historia



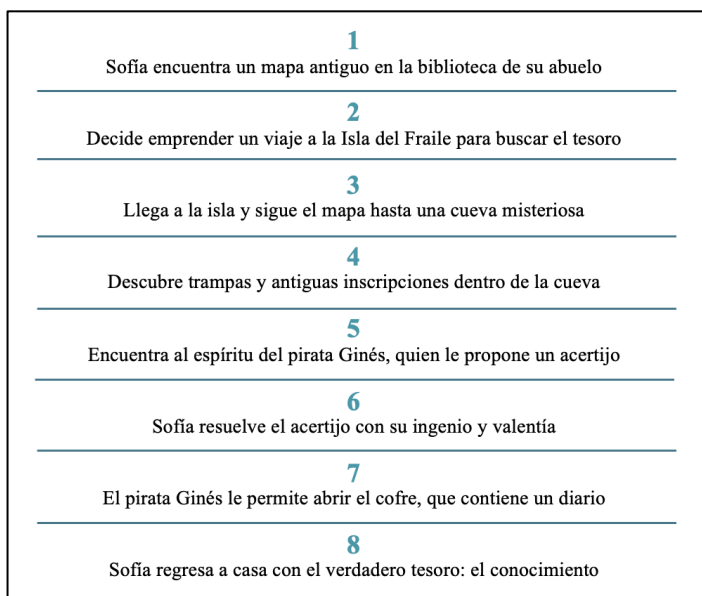
Fuente: elaboración propia.

Figura 4. Tabla de relaciones causa – efecto



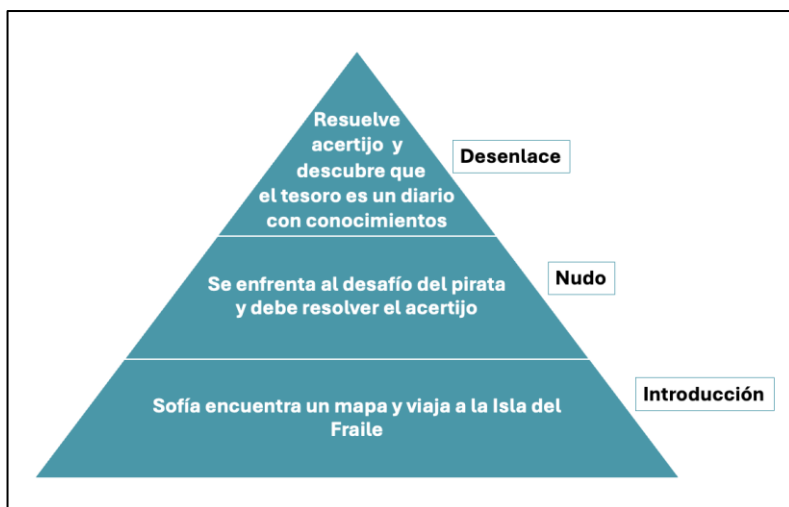
Fuente: elaboración propia.

Figura 5. Línea de tiempo



Fuente: elaboración propia.

Figura 6. Montaña narrativa



Fuente: elaboración propia.

Tabla 12. Tabla / diagrama de Venn de personajes

Sofía	Ambos	Pirata Ginés
Valiente	Conocen la leyenda del tesoro	Guardia del tesoro
Curiosa	Interesados en la historia	Desafía con un acertijo
Busca aventuras	Presentes en la cueva	Protege la historia
Quiere descubrir el tesoro		
Inteligente		

Fuente: elaboración propia.

Tabla 13. Tabla comparativa de personajes

Aspecto	Sofía	Pirata Ginés
Personalidad	Valiente, curiosa, inteligente	Misterioso, desafiante, protector
Motivación	Descubrir el tesoro y vivir una aventura	Guardar el tesoro y poner a prueba a quienes lo buscan
Rol en la historia	Protagonista que sigue el mapa y enfrenta retos	Antagonista que impone un reto a Sofía
Desafío	Debe resolver un acertijo para obtener el tesoro	Plantea el acertijo para medir la inteligencia y valentía
Resultado	Aprende que el verdadero tesoro es el conocimiento	Reconoce la sabiduría de Sofía y le permite acceder al cofre

Fuente: elaboración propia.

No solo se pueden y deben usar los organizadores gráficos con textos narrativos, como podría parecer por los ejemplos expuestos. Como se ha indicado, son herramientas muy útiles para el aprendizaje de contenidos durante el estudio. A modo de ejemplo, se presenta un texto argumentativo sobre las nuevas tecnologías. Posteriormente, se presenta una tabla con argumentos a favor y en contra de su uso.

El uso responsable de las nuevas tecnologías

En la actualidad, las nuevas tecnologías se han convertido en una parte esencial de la vida cotidiana. Dispositivos como teléfonos móviles, computadoras e Internet facilitan el acceso a la información, la comunicación y el entretenimiento. Sin embargo, su uso excesivo o inadecuado puede generar problemas como la adicción digital, la desinformación y la pérdida de privacidad. Por ello, es fundamental reflexionar sobre la importancia de un uso responsable de la tecnología, considerando tanto sus beneficios como sus riesgos.

El uso adecuado de la tecnología aporta múltiples beneficios. En primer lugar, permite el acceso inmediato a una gran cantidad de información, lo que facilita el aprendizaje y el desarrollo académico. Además, mejora la comunicación entre personas, ya que posibilita la conexión a distancia a través de videollamadas, redes sociales y mensajería instantánea. También favorece la innovación en distintos ámbitos como la medicina, la educación y la industria, optimizando procesos y mejorando la calidad de vida.

A pesar de sus ventajas, el uso inadecuado de la tecnología puede tener consecuencias negativas. Uno de los principales problemas es la adicción a los dispositivos electrónicos, que puede afectar la salud mental y física de los usuarios. Además, el acceso sin control a Internet puede exponer a los jóvenes a contenido inapropiado o peligroso, como la desinformación y el ciberacoso. Por otro lado, el uso excesivo de la tecnología puede reducir la interacción social en el mundo real, afectando las habilidades comunicativas y las relaciones personales.

Las nuevas tecnologías son herramientas poderosas que pueden mejorar la vida de las personas si se utilizan de manera responsable. Es esencial encontrar un equilibrio entre el uso de la tecnología y las actividades fuera de la pantalla, fomentando una educación digital que ayude a los usuarios a navegar por Internet de forma segura y crítica. La clave no es rechazar la tecnología, sino aprender a aprovechar sus beneficios minimizando sus riesgos.

Tabla 14. Tabla con análisis de argumentos

Argumentos a favor		Argumentos en contra	
- Facilita el acceso inmediato a una gran cantidad de información	- Mejora la comunicación entre personas a través de videollamadas y redes sociales Favorece la innovación en medicina, educación e industria	- Puede generar adicción digital, afectando la salud mental y física	- Expone a los jóvenes a contenido inapropiado y al ciberacoso.
		- Reduce la interacción social en el mundo real, afectando las relaciones personales	
Síntesis integradora			
Las nuevas tecnologías pueden mejorar la vida de las personas si se usan de manera responsable, equilibrando sus beneficios con la prevención de sus riesgos			
Fuente: elaboración propia.			

Información adicional para saber más sobre los temas de este bloque:

Si te interesa profundizar en los conceptos que hemos trabajado en este bloque, te proponemos algunos recursos adicionales que te permitirán ampliar tu conocimiento sobre los planes de lectura comprensión sobre la lectura y su enseñanza.

1. Vídeos “*Estrategias de comprensión lectora y su eficacia*”

[Ver en Youtube, vídeo 1](#)

[Ver en Youtube, vídeo 2](#)

En estos dos vídeos Juan Cruz Ripoll presenta diferentes estrategias de lectura y explica su eficacia.

2. Vídeos “*Didáctica de la lectura*”

[Ver en Youtube](#)

En este vídeo se presenta el programa y el índice de la serie de vídeos sobre didáctica de la lectura realizados por Daniel Cassany. Se presentan diferentes estrategias de lectura.

Bibliografía

- Ausubel, D. P. (1983). *Psicología educativa. Un punto de vista cognoscitivo*. Trillas.
- Calero, A. (2017). Comprensión lectora. Estrategias que desarrollan lectores autorregulados. *Comprensión-lectora.org*
- Coltheart, M. (2005). Modeling Reading: The Dual-Route Approach. En M. J. Snowling y C. Hulme (Eds.), *The science of reading: A handbook* (pp. 6–23). Blackwell Publishing.
- Cruz Ripoll, J. (2023). *Un marco para el desarrollo de la competencia lectora*. Ministerio de Educación, Formación Profesional y Deportes.
- Cruz Ripoll, J. C., Ávila Clemente, V., y Gómez Merino, N. (2024). *Aprender a enseñar a leer y a escribir*. SM.
- Dehaene, S. (2014). *El cerebro lector: Últimas noticias sobre neurociencias de la lectura, la enseñanza, el aprendizaje y la dislexia*. Siglo Veintiuno Editores.
- Diuk, B. (2020). *El proceso de alfabetización inicial: adquisición del sistema de escritura*. Ciclo de Formación de Capacitadores en Áreas Curriculares. Recuperado de <https://eibtuc.wordpress.com/wp-content/uploads/2012/06/beatriz-diuk.pdf>
- ERI Lectura y Cruz Ripoll, J. (2023). *Intervención*. Curso: Mejora de la comprensión lectora: retos y propuestas para el aula. Ministerio de Educación, Formación Profesional y Deportes. Recuperado de <https://formacion.intef.es/aulaenabierto/mod/book/view.php?id=3267&chapterid=4459>
- García Madruga, J. A. (2006). *Lectura y conocimiento*. Paidós.
- Martinet, A. (1968). *La lingüística sincrónica*. Gredos.
- Núñez, J. A. (2015) (Coord.). *Lectura y literatura en Educación Primaria*. CEU Ediciones.
- Ogle, D. M. (1986). K-W-L: A teaching model that develops active reading of expository text. *Reading Teacher*, 39(6), 564–570.
- Scarborough, H. S. (2001). *Connecting early language and literacy to later reading (dis)abilities: Evidence, theory, and practice*. En S. B. Neuman y D. K. Dickinson (Eds.), *Handbook of Early Literacy Research* (pp. 97-110). Guilford Press.
- Solé, I. (1992). *Estrategias de lectura*. Graó.
- Solé, I. (2019) (Coord.). *Leer, comprender y aprender. Propuestas para favorecer el aprendizaje a partir de texto*. Horsori.
- Tobar, S., Veas, M^a G., y Espinoza, T. (2024). *Enseñar a comprender. Formar a los y las estudiantes en la lectura activa*. UNESCO.
- Vygotsky, L. S. (1995). *Pensamiento y lenguaje*. Ediciones Paidós.