

La comprensión lectora en el material didáctico de ELE en la enseñanza secundaria Reading comprehension in Spanish as a foreign language teaching material for secondary education

Taleb Abderrahman Karima
Walikarima@yaoo.fr
Université Mohamed Ben Ahmed Oran2-
(Algérie)

Fecha de recepción: 18/07/2021 Fecha de aceptación: 16/10/2021 Fecha de publicación: 02/12/2021

Resumen:

Mediante el presente artículo pretendemos estudiar, desde una perspectiva interactiva, el tratamiento de la comprensión lectora en el material didáctico de ELE para tercer curso de enseñanza secundaria "Puertas abiertas". A este respecto, llama la atención la escasez y la variedad reducida de las estrategias de comprensión lectora aunque es un material didáctico de la reforma de 2003 que pretende atender al componente estratégico en el desarrollo de la competencia comunicativa. Nuestros objetivos en esta investigación consisten en identificar los niveles de lectura y las estrategias de comprensión lectora que se pretende promover en la sección "lectura".

Palabras clave: La lectura, nivel de comprensión, estrategias de lectura.

Abstract:

In this article, we intend to study, in an interactive perspective, the dealind of reading comprehension in the teaching material of Spanish as a foreign language of the third year in secondary school education "Puertas abiertas ". In this regard, the scarcity and the poor variety of reading comprehension strategies is striking, in spite of the fact that it is a teaching material of the 2003 reform that claims to support the strategic component in the development of communicative competence. Our objectives in this research consist in identifying the reading levels and the reading comprehension strategies that we wish to promote in the "Reading".

Keywords: Reading, comprehension level, reading strategies.

1. Introducción

La lectura es la destreza con la que se empieza a estudiar y la que nunca se da por finalizada. Su intervención en todos los niveles de escolaridad, desde la enseñanza primaria hasta finalizar los estudios universitarios e incluso tras finalizarlos, se justifica por el abanico de conocimientos que puede ofrecer, dada la variedad de sus objetivos y sus alcances en la vida personal y social. A este respecto, merece subrayar que

leer apunta diferentes finalidades tales como aprender a leer, leer para aprender y aprender a aprender con la lectura como lo afirman los didactas.

Sin embargo, es justamente esta omnipresencia de la lectura en todos los ciclos de escolaridad que hace que, una vez en la secundaria, los profesores de ELE damos por hecho de que se han logrado las estrategias de lectura, apoyándonos en el experimento que han tenido nuestros aprendices en su lengua materna, primero, y segundo, en las precedentes lenguas extranjeras que han tenido la oportunidad de estudiar como el francés y el inglés, mientras que la realidad podría ser otra.

De hecho, no resulta fortuito decir que debido a unas prácticas al margen de los fundamentos teóricos y/o a un tratamiento inadecuado en el diseño del material didáctico y consecuentemente a las clases de comprensión lectora, coincidimos con alumnos de secundaria que presentan dificultades de lectura o que no saben leer. Hecho que se desvela, a veces, a la postre de pruebas trimestrales. Y aun así, frente a estas dificultades de lectura, se justifica la situación de fracaso con el hecho de que “Los alumnos no entendieron el texto” o que “El texto ha sido difícil para ellos”; pero raras veces porque dichos aprendices tienen dificultades de lectura o porque carecen de estrategias de lectura o porque simplemente no se les ha enseñado a leer adecuada y eficazmente.

Por ello, nos preguntamos por ¿Qué niveles de comprensión lectora se pretende desarrollar mediante las preguntas de comprensión lectora propuestas en el manual “Puertas abiertas”? Y si ¿Ofrecen dichas preguntas de comprensión lectora estrategias al alumnado para construir el sentido de los textos que leen?

Cabe señalar que el diseño de la comprensión de lectura en los manuales requiere tomar en cuenta de que el objetivo de la lectura no se restringe a descodificar textos, sino que a aprender a comprenderlos, es decir, a aprender a construir el significado de todo tipo de texto que se presente al alumnado. Por lo tanto, se necesita precisar si se aborda la lectura como medio de acceso a la información, como herramienta de aprendizaje o como instrumento para el desarrollo de las capacidades cognitivas, lo cual conlleva concretar ¿Para qué leer? Y ¿Cómo leer? hecho que permite identificar y seleccionar los objetivos de lectura que se pretende perseguir y por consiguiente la confección del material de lectura.

2. Leer y comprender desde una perspectiva interactiva

En el marco teórico de los estudios realizados acerca de la lectura conviene considerar tres modelos explicativos del proceso lector que pretenden concebir la comprensión lectora desde diferentes perspectivas: el texto, el lector y la interacción entre lector y texto. Primero, el modelo *ascendente o (bottom up)* pretende explicar la lectura exclusivamente a partir del texto. En efecto, apoyado en la descodificación, el lector parte de la letra, a la palabra, a la frase y así hasta conseguir el significado del texto mediante un proceso secuencial P. Gough (1972). Por consiguiente, se presta más atención a las habilidades de descodificación enfatizando la habilidad del reconocimiento de los elementos del texto, dado que se entiende la lectura según afirman Hernández; A; M. y Quintero; A; G.

(2001: 14) como “...un proceso lineal que consiste en extraer los significados contenidos en dicho discurso, al considerar que la información necesaria para que se produzca la comprensión reside únicamente en el texto y fluye de este al lector”. Con tales postulados, se antecede la descodificación y se pospone la comprensión, lo cual demuestra una clara separación entre ambas actividades, mientras que, en realidad, actúan simultáneamente Kintsch y Van dijk (1978). Segundo, el modelo *descendente o (top down)* basado en el lector, se fundamenta en la consideración del conocimiento previo como punto de partida para la formulación de las hipótesis por parte del lector con vistas a interpretar el texto. De este modo, se ve la comprensión de un texto desde los esquemas del conocimiento previo que posee el lector y que le sirven de pistas para anticipar el significado del texto. Y por último, aparece, como alternativa, el modelo *interactivo del proceso lector* de D. Rumelhart (1977) que trata de compaginar entre los modelos anteriores. En este modelo, se entiende la comprensión como el resultado de la interacción entre lector y texto. A partir de los años 70 se percibe el asentimiento de la lectura como un proceso complejo de comprensión, por ello, se fusionan los conceptos *lectura y comprensión* y se refutan los enfoques reduccionistas basados en la idea de restringir la lectura a la simple descodificación. Así que el descifrado se ha convertido en una condición necesaria pero no suficiente para la comprensión de los textos, como lo afirman Alonso, J. Mateos, M. (1985:5) “Leer no consiste única y exclusivamente en descifrar un código de signos, sino que además y fundamentalmente supone la comprensión del significado o mensaje que trata de transmitir el texto”. Leer no debe centrarse solo en el texto o en el lector sino en la actividad mental que transcurre mientras se lee. Esta es, justamente, la que garantiza la generación de la interacción que encauza a la construcción del significado del texto al enfrentar texto y lector. Por supuesto, el texto se lee, se comprende y se interpreta simultáneamente por medio de la actividad mental del lector. En esta perspectiva y considerando la lectura como una actividad mental compleja que va más allá de la descodificación y de hecho, tributaria de la trilogía: texto, autor y lector, (I. Solé, 1992: 18) afirma que:

Para leer necesitamos, simultáneamente, manejar con soltura las habilidades de descodificación y aportar al texto nuestros objetivos, ideas y experiencias previas; necesitamos implicarnos en un proceso de predicción e inferencia continua, que se apoya en la información que aporta el texto y en nuestro propio bagaje, y en un proceso que permita encontrar evidencia o rechazar las predicciones e inferencias de que se hablaba.

Como lo vemos, la autora señala cómo lectores con propósitos conectan la información del texto con el conocimiento previo *-no visual-* como lo denomina, por su parte, F. Smith, (1997: 30) que considera “...la comprensión del idioma fundamental, la familiaridad con el tema tratado y alguna habilidad general para la lectura” como factores imprescindibles para la construcción del significado del texto. Dicho conocimiento, sirve de apoyo para las predicciones e inferencias de los lectores. De ahí, se percibe

que son necesarios el qué leer, en qué idioma y cómo leerlo para que se considere al lector activo.

La investigación en el dominio de la psicología cognitiva interesada en la comprensión de los procesos de lectura, llegó a desvelar las diferencias entre malos y buenos lectores, los cuales, entre otras características, tienen objetivos, amplio conocimiento previo: lingüístico, textual, discursivo y cultural; además del conocimiento de cómo leer, es decir, el conocimiento sobre la actividad lectora en sí y por lo tanto, el manejo razonado de las estrategias de lectura.

Conforme a tales postulados teóricos se considera eficaz, toda enseñanza de la comprensión lectora y, por lo tanto, todo material didáctico que cuenta con el desarrollo de las habilidades de lectura apoyándose en el fomento de las estrategias de los buenos lectores. Así que, debe de tenerse como fin último formar a los alumnos para ser buenos lectores autónomos y capaces de leer comprensivamente cualquier discurso considerando "...la comprensión como fin último" J. Burón (2002:43). Por consiguiente, su enseñanza consiste en ayudar a los aprendices a poner en juego, de modo explícito, tanto sus procesos cognitivos para el logro de la comprensión mediante la construcción del significado del texto como sus procesos metacognitivos para el control y la evaluación de la actividad de lectura. Para ello, se debería delimitar los objetivos que se persiguen mediante la lectura con vistas a diseñar actividades según los diferentes tipos de lectura y las necesidades del alumnado en el aula de lengua extranjera.

2.1. Estrategias de lectura

El acto de leer, suele percibirse junto con algún propósito que podría ser "...informarse, formarse, actuar o disfrutar..." George, A. J. Davister y M. Denyer (1998: 22). Por lo tanto, los lectores competentes no solo tienen propósitos de lectura sino que saben seleccionar el tipo de estrategias que corresponde a cada etapa de la lectura. De acuerdo con esta realidad, todo aprendiz ha de familiarizarse con la elaboración de los propósitos de lectura. Por lo que se incentiva la búsqueda de pistas apropiadas para ir comprendiendo con el objetivo de satisfacer los requerimientos de la lectura comprensiva. Tales condiciones, exigen hacerse cargo de la dimensión tanto textual como paratextual.

Nadie duda de que, las estrategias encaminan tanto el modo de leer para el logro de la comprensión del texto como el modo de supervisar y autoevaluar la lectura pero, lo cierto, es que dichas estrategias se ponen en marcha según las intenciones del lector y en función del contexto y del discurso. Por ello, resulta de suma importancia tener en cuenta que debido al uso, propio a cada lector, de las estrategias de lectura; el mismo texto se lee distintamente por diferentes lectores e incluso por el mismo lector en momentos dispares F. Smith (1997). Estas consideraciones conducen a atender las estrategias de lectura como componente integrante del diseño de la enseñanza de la lectura porque suelen ser estas las que acuerdan los conocimientos previos del lector con lo que dice el texto y las intenciones del autor.

2.1.1. Estrategias de prelectura

Muchos creen que la lectura empieza con la pronunciación o la lectura de las primeras palabras del texto mientras que, en realidad, se activa el proceso lector antes de empezar a leer. Por tales razones y para dar cuenta de lo que es leer y responder a las necesidades de los alumnos respecto al aprendizaje de la lectura comprensiva, se debería ayudarles a tomar conciencia del aporte de esta etapa exploratoria y preparatoria a la lectura. Los estudios en el campo de las estrategias de lectura afirman que el uso de las estrategias de prelectura sustenta la elaboración de los propósitos de lectura, la activación del conocimiento previo para la formulación de hipótesis y predicciones acerca de lo que se quiere transmitir a través del texto para ir planeando la lectura a partir de los indicios que se vislumbran alrededor del texto o en el texto mismo. En su estudio K. Taleb Abderrahman (2018: 532) afirma que las carencias en cuanto a la dimensión paratextual “debilitan tanto el valor y la veracidad del texto como su aporte pedagógico”. De este modo, formular preguntas y diseñar actividades de comprensión lectora acerca de los elementos paratextuales permiten poner en juego las estrategias de prelectura dado que los títulos se refieren a los tópicos de los textos, las fuentes a los géneros discursivos, los espacios en blanco al número de párrafos e ideas principales, los gráficos e ilustraciones a la tipología textual y la tipografía a la intención del autor. Este tipo de actividades y preguntas de comprensión generan anticipaciones e hipótesis que conllevan interés y actitudes positivas hacia la lectura. Para estar en consonancia con el objetivo de enseñar a cómo leer, su explotación en el material didáctico requiere brindar situaciones en las que se pueda aprovechar los elementos paratextuales como las que acabamos de señalar.

2.1.2. Estrategias durante la lectura

De acuerdo con el proceso interactivo de la lectura, se puede apreciar el transcurso de la lectura como un vaivén en el texto según los propósitos del lector (responder a preguntas, distraerse, resumir, sacar ideas, aclarar dudas, formular una opinión, etc.). La función de las estrategias de lectura consiste en sostener este vaivén y conducir la actividad de leer hacia una lectura comprensiva.

D. Cassany (2006: 74) asevera que “leer es releer”, lo cual se puede asegurar mediante preguntas de comprensión orientadoras, basadas en estrategias para encaminar la actividad hacia comprensión profunda del texto. Para asegurar este vaivén y mantener al lector activo, se necesitan preguntas basadas en estrategias que atañen, por un lado, a la formación de predicciones, expectativas, inferencias, comprobación de la comprensión e identificación de las ideas principales y secundarias. El recurso a este tipo de preguntas que parten de estrategias de lectura pide conectar el conocimiento previo con el texto, por lo que se lleva al lector a interactuar con el texto aportando lo suyo y aprovechando el texto para la construcción del sentido del texto que se lee.

En esta línea D. Cassany (2006:75) recomienda “evitar las preguntas literales, que puedan ser respondidas identificando las palabras exactas, sin necesidad de comprenderlas”. Para ir hacia la lectura comprensiva, las preguntas deberían referirse al mundo que rodea el texto para que el lector

use su conocimiento en la elaboración de las inferencias y no se limite solo a la información dispuesta en el texto. Este tipo de estrategias puede usar preguntas para pronosticar información a partir del texto, imaginar lo que puede suceder en las siguientes líneas o párrafos, usar el contexto y/o el cotexto para inferir información, comprobar la comprensión con preguntas de verdadero o falso, etc.

2.1.3. Estrategias de poslectura

En este tipo de estrategias se puede distinguir dos tipos: las que se relacionan con el texto, es decir, pertenecientes a la lectura propiamente dicha y las que van más allá del texto. Las primeras sirven para comprobar la comprensión del texto, sus preguntas se centran en la recapitulación de la información del texto y las segundas apuntan a la valoración del texto. Conforme a la función de las estrategias de poslectura, las actividades y/o preguntas de comprensión se centran en aspectos generales del texto y aspectos personales como lo recomienda D. Cassany (2006: 77) "...centrar estas actividades en aspectos más personales: en las percepciones más individuales del lector". De hecho, se puede preguntar por la opinión del lector sobre el texto, pedir que se imagine el texto en otras condiciones o en diferentes contextos.

2.2. Niveles y preguntas de comprensión lectora

Toda enseñanza de la lectura pretende desarrollar cierto nivel de comprensión que puede ser literal, relativo a lo explícito; inferencial, a lo implícito o crítico a lo profundo y a lo más allá del texto. Estos objetivos se traducen en el diseño de las actividades de comprensión lectora del material didáctico en el que se han de explicitarse los niveles que se pretende perseguir. Dichas actividades se usan comúnmente tanto para la lectura guiada como para su evaluación. Se determinan los niveles de lectura según los propósitos. Las preguntas de comprensión no se definen por su estructura o por el tipo de interrogativo sino por el tipo de respuesta que requiere, es decir, si la respuesta está en el texto, en la mente del lector o se obtiene a partir de la interacción entre la mente del lector y el texto como lo afirma F. Smith (1997).

2.2.1. Nivel de comprensión literal

La comprensión literal es el primer nivel de lectura o nivel que consiste en reconocer la información explícita en el texto. Este nivel de comprensión denominado ejecutivo por G. Wells (1987) debe considerarse como un punto de arranque que sirve de primer paso a la lectura comprensiva pero no como un objetivo en sí. Centrarse en la comprensión literal solo permite abastecer los rudimentos de primera necesidad de la comprensión lectora, lo cual otorga alcanzar una aproximación superficial del texto. J. Giasson (2011) distingue dos tipos de preguntas literales: las que tienen una respuesta explícita textual y las que se refieren a las relaciones implícitas en el texto.

La explotación didáctica de este nivel de comprensión recurre a las preguntas acerca de los eventos, los personajes, el tiempo y el lugar, es decir, únicamente acerca de lo que dice el texto de modo explícito. Lo que

no necesita activar el conocimiento previo del mundo dado que la información está provista en la superficie del texto.

2.2.2. Nivel de comprensión inferencial

El nivel de comprensión inferencial es el nivel que se ha caracterizado a menudo por *leer entre las líneas*. Se refiere a la información implícita del texto. Esta información que no aparece de modo explícito requiere recurrir al conocimiento previo del lector y a la elaboración de unas relaciones entre las partes del texto para poder comprenderla y sacar conclusiones creando nueva información.

Las inferencias se pueden elaborar a partir del cotexto, es decir, toda información que precede o sigue lo que se quiere comprender o en otras condiciones partir del contexto del texto que sirve, en gran medida, para sacar conclusiones relacionando la información del texto con el conocimiento que se tiene acerca del tópico del texto. Las preguntas del nivel inferencial piden que se expliquen hechos, que se justifique y presentar argumentos, deducir relaciones, detectar alusiones, etc.

2.2.3. Nivel de comprensión crítico

El nivel crítico se basa en las opiniones y juicios del lector. En el nivel crítico, el lector formula una postura fundamentada hacia el texto tras leerlo. Este nivel se asienta en las creencias y convicciones del lector. Las preguntas relacionadas con este nivel de comprensión piden dar y argumentar opiniones sobre lo se enuncia en el texto, emitir juicios sobre la actitud del autor y de los personajes, resaltar su postura frente a lo que se enuncia, valorar el lenguaje con el que se ha tratado el tema, etc. Asimismo, se puede agregar actividades de escritura sobre los mismos temas de lectura con diferentes perspectivas.

3. Metodología de investigación

El manual “Puertas abiertas” se compone de cinco unidades didácticas basadas en un eje de desarrollo temático relativo a cuestiones del mundo juvenil, escolar, laboral, tecnológico y cultural. Las unidades empiezan con clases de comprensión y expresión oral, siguen con clases de gramática, y luego viene la sección “Lectura” donde se brindan textos para enseñar a leer. Estos textos, se acompañan de ejercicios de léxico en los cuales se pide al alumnado dar sinónimos, antónimos, adverbios, sustantivos, etc., actividades de comprensión mediante las cuales se pide sacar o señalar algún elemento en el texto y de preguntas de comprensión, las cuales pretendemos estudiar.

El estudio descriptivo del tratamiento de la lectura focalizado en el análisis de un corpus constituido de 59 preguntas de comprensión relativas a los 20 textos propuestos en la sección “Lectura” del manual escolar “Puertas abiertas” se asienta en un enfoque mixto y un diseño transversal. De hecho, nuestro análisis se desarrolla en tres etapas:

- *Primero*, empezamos por estudiar el tipo de preguntas con vistas a verificar si se promueven preguntas de prelectura, lectura y de poslectura. Este análisis nos permite localizar las preguntas en el trascurso del proceso lector, es decir, el momento al que se refieren las preguntas: antes, durante o tras la lectura para verificar más adelante las estrategias que se quiere fomentar en el alumnado.

- *Segundo*, estudiamos los niveles de comprensión lectora que se quiere desarrollar a través del diseño de las preguntas de comprensión lectora. Para ello, hemos clasificado dichas preguntas, en tres categorías, es decir, según los niveles de comprensión: literal, inferencial y crítico. En el nivel inferencial, hemos destacado dos categorías: las que se refieren al contenido del texto y las que se relacionan con las estructuras textuales.

- Y, *tercero*, estudiamos las diferentes estrategias del proceso lector que se pretende desarrollar en la prelectura, lectura y poslectura. Para este fin, hemos clasificado las preguntas en función de las estrategias de prelectura, de lectura y de poslectura para dar a conocer el tipo de estrategias que se fomenta.

4. Resultados y discusión

En el presente estudio observamos que en la sección “Lectura” la distribución de los textos en las unidades didácticas responde a un cierto equilibrio que varía entre cinco y seis textos por unidad didáctica. Por lo que se refiere al número de preguntas por texto, también se contabiliza un promedio de tres preguntas por texto.

4.1. Tipos de preguntas de comprensión lectora

Según lo observado en la sección “Lectura”, se empieza directamente con el texto, sin que esté precedido de alguna pregunta o actividad. De este modo, todas las preguntas se ubican después de los textos. Respecto a los tipos de preguntas notamos que se otorga primacía a las preguntas de lectura como se corrobora en el siguiente gráfico:

Gráfico n°1: Tipos de preguntas



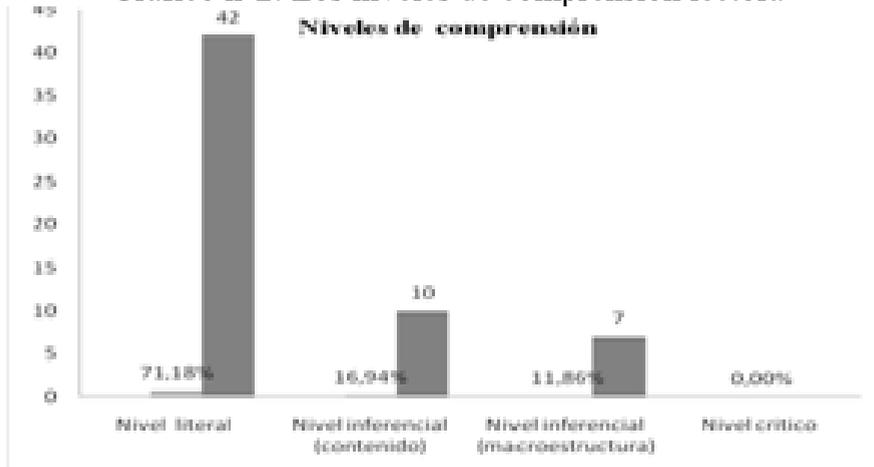
Por consiguiente, los resultados demuestran que se descuidan las preguntas de comprensión de prelectura. A este respecto señalamos que el 50% de los textos carecen de elementos paratextuales icónicos que pueden constituir un valioso recurso para la explotación de la etapa de prelectura como etapa exploratoria y de preparación a la comprensión textual. El 50% de los textos en los cuales se ofrecen dichos elementos no se aprovecha la situación para el diseño de actividades de prelectura. Estos resultados confirman que no se atienden las estrategias referentes a la activación del conocimiento previo, tampoco se ofrece al alumnado la oportunidad de formular hipótesis acerca del tópico del texto que se ha de leer en el material didáctico. Se descuidan también las preguntas de poslectura, lo cual nos permite percibir que en el manual no se proporciona la oportunidad

al alumnado de ir más allá del texto, formular opiniones, adoptar actitudes hacia el texto que se ha leído y desarrollar un espíritu crítico hacia la lectura. De este modo, podemos decir que no se atienden las etapas del proceso de lectura de modo esmero.

4.2. Niveles de comprensión lectora

El estudio de los niveles de comprensión lectora demuestra que las preguntas propuestas atañen solo a dos niveles de comprensión, es decir, el literal y el inferencial con total descuido del nivel de comprensión crítico. Sin embargo, y como lo vemos en el gráfico siguiente, se focaliza más en el nivel literal en detrimento de los demás niveles de comprensión.

Gráfico nº2: Los niveles de comprensión lectora



Así que, como lo demuestran los resultados el 71,18%, del total de las preguntas concierne el nivel literal. Mediante este nivel de comprensión solo se limita a la información que aparece textualmente en la superficie del texto, como lo vemos en las siguientes preguntas y sus respectivos fragmentos:

- ¿Cuál es su refugio favorito? “La calle se ha convertido en su *refugio favorito*”.
- ¿Cuándo empezó a interesarse por los idiomas? “...*empezó* hace seis años a *interesarse por* las lenguas...”
- ¿Cuál es el mejor premio que recibió el poeta de la vida? “He alcanzado un *premio mayor*...he llegado...a *ser poeta de mi pueblo*”.

En esta situación, la actividad del alumno se restringe a buscar pistas por medio de las palabras que aparecen en las preguntas de comprensión como es el caso para (refugio favorito, interesarse por, un premio mayor) para poder dar la respuesta, lo cual no asegura la comprensión del texto porque se puede responder sin que haya una lectura comprensiva.

Por lo que se refiere a las preguntas de comprensión inferencial de contenido, aparecen con 16,94%, estas preguntas se basan en la elaboración de relaciones entre las partes del texto, lo cual elude la activación del conocimiento previo del lector en la construcción de sus inferencias. Como resultado, las inferencias se fundamentan, en su mayoría, en el texto y solo en dos casos se refiere al conocimiento previo cuando se pregunta qué se sabe de los siguientes personajes, al referirse a Fidel Castro y a Gabriel García Márquez. El 11,86% se relaciona con las preguntas de nivel

inferencial relativo a la macroestructura, en las que se pregunta por lo que trata el texto pero sin proporcionar estrategias que encaminan al lector a alcanzar la elaboración de la macroestructura textual.

4. 3. Estrategias de lectura

A través de los resultados del análisis de los tipos de preguntas de comprensión y el análisis de los niveles de comprensión que se brindan mediante las preguntas, se puede concluir que el manual “Puertas abiertas” no ofrece posibilidades al alumnado de ejercitar gran número de estrategias. Primero, en la fase de prelectura no se ofrecen actividades que puedan incentivar estrategias para el establecimiento de los propósitos de lectura, es decir que ante un texto el alumno no sabe qué hacer por lo que se le impide tanto predecir y anticipar, como activar el conocimiento previo y planear la lectura del texto.

En cuanto a las estrategias de lectura se fomenta el reconocimiento de las respuestas a partir de indicios del texto que aparecen textualmente en las preguntas, lo cual restringe el estudio del texto a la localización de dichos indicios. Los resultados demuestran que se trabajan los textos al margen de las estrategias que activan el conocimiento previo para fomentar la interacción entre texto y lector, puesto que la mayor parte de las respuestas están explícitamente expresadas en el texto y que para responder basta con buscar pistas para ello.

Por lo que se refiere a las estrategias de poslectura, los resultados demuestran que se descuidan totalmente. Esto infiere que se prescinde de las opiniones que se pueden formular acerca de las lecturas y las posturas que pueden poseer frente a lo leído. Tal tratamiento impide que se fomente la lectura crítica.

5. Conclusión

Teniendo en cuenta los postulados teóricos en los cuales fundamentamos el presente estudio, podemos decir que el diseño de la comprensión lectora en el manual “Puertas abiertas” presenta unas insuficiencias respecto a la enseñanza de la comprensión lectora desde una perspectiva interactiva. Primero, se corrobora un desequilibrio respecto a los niveles de comprensión lectora puesto que se da mayor primacía al nivel literal, lo cual se considera como el nivel más básico de la lectura, en detrimento de los niveles inferencial y crítico.

Las estrategias que se brindan mediante las preguntas son disminuidas y centradas en la información expresada en el texto. Por lo tanto, se elude todo tipo de preguntas que apela a los propósitos de lectura, las predicciones y el conocimiento previo como condiciones para la activación del proceso lector. En síntesis, se concluye que el uso desmedido del nivel literal de la lectura y el descuido de las estrategias de la lectura impiden que se desarrolle una lectura comprensiva y menos aún que se forme a lectores competentes, autónomos y capaces de construir el sentido de los textos que leen.

Considerando estos resultados, deberíamos tanto profesores como investigadores prestar más atención a la aproximación didáctica de la lectura en los futuros manuales para la enseñanza secundaria.

6. Bibliografía

- ALONSO, J., MATEOS, M. M. (1985): “Comprensión lectora: modelos, entrenamiento y evaluación”. *Infancia y Aprendizaje*, n. 31-32, pp. 5-19.
- BURON, J. (2002): *Enseñar a aprender: introducción a la metacognición*. Madrid: Ed. Mensajero.
- CASSANY, D. (2006): *Taller de textos. Leer, escribir y comentar en el aula*. Barcelona: Ed. Paidós.
- GEORGE, A. DAVISTER, A. y DENYER, M. (1998). *Lisons futé. Stratégies de lecture*. Bruxelles. DUCULOT.
- GIASSON, J. (2011). *La lecture : apprentissage et difficultés*. Bruxelles. Ed. De Boeck Université.
- GOUGH, P. (1972): One Second Of Reading. En *Language by Ear and by Eye*, eds. J. Kavanagh y I. Mattingly, 331-358. Cambridge, Massachusetts: MIT Press.
- HERNANDEZ; A; M. y QUINTERO; A; G. (2001): *Comprensión y composición escrita: estrategias de aprendizaje*. Madrid: Ed. Síntesis.
- KINTSCH, W. y TEUN VAN DIJK (1978): “Toward a Model of Text Comprehension and Production”, *Psychological Review*, vol. 85, núm. 5, pp. 363-394.
- RUMELHART, D. E. (1977): *Toward an interactive model of reading. Attention and Performance VI*. Ed. S. Dornic. Hillsdale, N.J.: Lawrence Erlbaum Associates.
- SMITH, F. (1997): *Para darle sentido a la lectura*. Madrid. Ed: aprendizaje VISOR.
- SOLE, I. (1992): *Estrategias de lectura*. Barcelona: Ed. GRAÓ.
- TALEB ABDERRAHMAN, K. (2018): El texto como recurso para el desarrollo de la competencia discursivo-textual en el manual “Un mundo por descubrir”. *Revue Laros*. Vol. 16/17, 523-533.
- WELLS, G. (1987): Aprendices en el dominio de de la lengua escrita. En A. Alvarez. *Psicología y educación. Realizaciones y tendencias actuales en la investigación y en la práctica*. Madrid: Visor.