



Estrategias de lectura y ruidos en la comprensión

Reading strategies and understanding noises

Sara Recio-Pineda
Universitat de Barcelona



Resumen

Este artículo permite asistir al funcionamiento y concreción de las estrategias que 72 lectores jóvenes utilizaron para construir la comprensión de un relato adecuado a su edad que acababan de leer en voz alta. Los informantes contestaron a ocho preguntas abiertas sobre el relato en una entrevista oral. Se transcribieron sus respuestas y se identificaron declaraciones que eran incoherentes con el texto, lo que se llamó: *ruidos en la comprensión*. Un análisis de este fenómeno permitió identificar cuáles eran los vacíos de comprensión de los informantes y con qué estrategias intentaron llenarlos. Se concluye que hay cinco categorías distintas de ruido y que estos son manifestaciones fallidas de estrategias lectoras muy concretas (inventar, asociar, proyectar...) que están en la base cultural de cualquier lectura competente. Para finalizar, se establece una discusión sobre las repercusiones docentes y didácticas de los resultados.

Palabras clave: Estrategias de lectura; Ruidos en la comprensión; Análisis del discurso; Educación primaria

Abstract

Throughout this article, we will see how reading strategies work and are set in specific manifestations. 72 students were asked to read a text and to answer to eight open comprehension questions in an oral interview. All their statements were transcribed and we found out that some of them contained inconsistencies and conflicting data with the text cues (we called that *understanding noises*). By analyzing this phenomenon, we could identify which were the informants' comprehension gaps and what strategies they used to fill them. The findings are twofold: there are five different categories of understanding noise and noises are unsuccessful manifestations of reading strategies (such as inventing, associating or projecting your experiences onto the characters of the story...) that are at the cultural base of any competent reading. Finally, a discussion is established on the educational implications of these findings.

Keywords: Reading strategies; Understanding noises; Discourse analysis; Primary school

INTRODUCCIÓN

Las estrategias de comprensión y el comportamiento estratégico de los lectores han sido uno de los focos más prolijos de las investigaciones en lectura. Trabajos como los de Kung y Aziz (2020) han insistido en la necesidad de que el alumnado adquiera buen juicio y autonomía para seleccionar las estrategias lectoras más efectivas en cada reto de lectura. Para Ting et al. (2021), la instrucción y utilización controlada de las estrategias tanto cognitivas como metacognitivas de lectura en el aula constituye una medida de primer orden para abordar las deficiencias en las habilidades de comprensión del alumnado, y para asegurar una transacción válida de significados entre lector y texto (véase Tandean, 2020).

Existen diferentes clasificaciones de las estrategias lectoras. Goodman (1986) señala: las estrategias de muestreo, de predicción, de inferencia, y las de confirmación y corrección. El muestreo opera en la selección de los índices útiles del texto, que permitirán al lector elaborar predicciones y verificarlas. La inferencia permitirá completar lo que no esté explicitado en el texto. La confirmación y corrección permitirán ajustar la construcción de significados.

Solé (1992, p. 75) organiza las estrategias de acuerdo a si ocurren antes de que empiece propiamente la actividad de lectura (dotarse de objetivos de lectura y actualizar los conocimientos previos), durante el acto de lectura (establecer inferencias de distinto tipo y comprobar la propia comprensión para tomar decisiones), o después de leer (recapitular el contenido, resumirlo y extender el conocimiento obtenido).

Mendoza (1998, 2004, 2001) también organiza las estrategias en las distintas fases del proceso lector: las estrategias de precomprensión (distinguidas en estrategias de inicio—descodificación, búsqueda y comprensión de ideas básicas— y estrategias de anticipación— que ayudan a que el lector haga hipótesis sobre el contenido del texto y que ubican al lector en función de los valores contextuales y/o cotextuales); las estrategias de formulación de expectativas y elaboración de inferencias (que contemplan la reelaboración y ajuste de las mismas cuando convenga); y las estrategias de comprensión e interpretación (que sirven para la recreación semántica del texto, la valoración personal, la relación de las ideas y los saberes del lector, y la recreación interpretativa, y en las que intervendrá el intertexto lector).

En un intento de relacionar estas clasificaciones (véase Tabla 1), podría decirse que las estrategias que se activan antes de la lectura se corresponden con las

estrategias de anticipación. Estas estrategias requieren activar un primer muestreo (título, disposición del texto) y activan las primeras predicciones del lector. Luego, durante la lectura, se activan las estrategias de inicio (la descodificación del texto) y las de formulación de expectativas e inferencias (reelaborándolas, si cabe); esto es: se activa de nuevo el muestreo, se hacen predicciones e inferencias derivadas de ese muestreo, y se confirman y corrigen. Al finalizar, se pone en funcionamiento la estrategia de comprensión o de reconstrucción semántica del texto. Convendrá confirmar y corregir esta reconstrucción con nuevos muestreos si se tienen dudas. Por último, la estrategia interpretativa permitirá, una vez se haya reconstruido el significado básico del texto, ir un poco más allá.

Tabla 1. Relación entre las distintas clasificaciones que Goodman, Solé y Mendoza hacen de las estrategias lectoras

Estrategias lectoras Goodman (1986)	Estrategias lectoras Solé (1992)	Estrategias lectoras Mendoza (1998)
Muestreo Predicción	Antes Dotarse de objetivos Actualizar conocimientos previos	Precomprensión • Anticipación
Muestreo Predicción Inferencia Confirmación y Corrección	Durante Establecer inferencias Comprobar validez de inferencias	• Inicio Expectativas e interferencias Reelaboración
Muestreo Confirmación y corrección	Después Recapitular Resumir Extender el conocimiento	Comprensión Interpretación

El papel activo que se le atribuye al lector en el modelo interactivo de la lectura (véase, Adams y Collins, 1977; Barlett, 1932; Coll, 1983; Karolides, 1997; Rumelhart, 1977, 1997) manifiesta la posibilidad de que exista “más de una lectura razonable para un mismo texto” (Ramspott, 1996, p. 9). Esto debe hacer pensar que todas las posibilidades razonables excluyen a otras posibilidades no razonables. Tal y como afirma Gutiérrez (2016, p. 52) “el lector utiliza las claves proporcionadas por el autor” para inferir. McGinitie y Kimmel (1986, p. 34) concluyen, por tanto, que “el buen lector construye y reconstruye un modelo plausible que toma en consideración todos los detalles del texto”.

El presente trabajo abordará las estrategias de lectura desde una perspectiva novedosa. A continuación, se describe brevemente el contexto en el que surgió el interés por este trabajo y se define el concepto de *ruido en la comprensión*.

Para el desarrollo de una investigación doctoral (Recio-Pineda, 2017), 72 informantes de distintos cursos de Educación Primaria leyeron en voz alta y de forma individualizada un relato adecuado a su edad (de modo que se pudiera valorar su competencia prosódica en la decodificación) y contestaron a 8 preguntas de comprensión general sobre el texto que acababan de leer en voz alta en una entrevista oral (a fin de que se pudiera valorar el grado de comprensión que habían asumido del texto que acababan de leer).

A lo largo de las entrevistas se advirtió, sin que ese fuera el tema o interés de la investigación, que muy a menudo, cuando los informantes comentaban lo que habían entendido del texto que acababan de leer desde las guías y preguntas de comprensión que formulaba la investigadora— de qué trata, cómo son los personajes, cómo acaba, por qué ocurre tal cosa...— los informantes añadían invenciones, tergiversaban el sentido del relato porque eliminaban buena parte de las claves del texto o realizaban asociaciones que eran incompatibles con los índices textuales que el autor había utilizado para guiar al lector en su comprensión del relato, entre otros fenómenos similares.

A estas declaraciones que contenían información incoherente con las pistas interpretativas que daba el texto se las llamó *ruidos en la comprensión*. Se optó por este término porque evoca, desde la definición de *ruido* que hace la semiología, la idea de una interferencia que afecta al proceso de comprensión, y porque es similar a colocaciones ampliamente aceptadas y estables, como “ruido semántico”. La presencia de ruidos en la comprensión pudo observarse en prácticamente todas las entrevistas y a lo largo de diversos momentos, independientemente de la edad, escuela o del nivel de competencia lectora de la muestra. El presente es un estudio de carácter prospectivo sobre el fenómeno de los ruidos en la comprensión. En él se explorará un fenómeno poco estudiado hasta el momento para especificar sus características.

MÉTODO

El objetivo de este trabajo es mostrar la tipificación de los ruidos en la comprensión que se ha realizado tras analizar su aparición en las declaraciones de 72 escolares que participaron en unas pruebas de comprensión lectora y que explicaron lo que habían entendido del texto en una entrevista oral. El artículo definirá las cinco

categorías de ruido en la comprensión que se han hallado en la totalidad de la muestra y proporcionará algunos ejemplos seleccionados para ayudar a su comprensión. Después, se relacionarán los ruidos en la comprensión con las estrategias de lectura.

Para abordar estos objetivos, este trabajo utiliza un método inductivo en el que, comenzando por los datos, se acaba llegando a una primera aproximación teórica. Tras advertir la existencia de un fenómeno no estudiado hasta el momento que se ha llamado *ruidos en la comprensión*, se aíslan todos los casos de este fenómeno que se detectan en la muestra y se intenta dar una explicación de su naturaleza. Se agrupan y clasifican los ruidos en la comprensión encontrados de acuerdo a similitudes en su naturaleza y se comprueba que hay una explicación válida y clara para todos los ejemplos hallados en la muestra. El artículo muestra la tipificación a la que se ha llegado para poder clasificar todos los ruidos en la comprensión hallados en la muestra y ofrece algunos ejemplos ilustrativos para cada caso.

Participantes

La muestra está formada por 72 informantes, 36 niñas y 35 niños, que están escolarizados en dos escuelas primarias públicas de Cataluña (en adelante, la escuela G y la escuela L). Los informantes tienen entre 7 y 12 años de edad y, en concreto, hay 24 informantes de 2.º curso de Educación Primaria y otros tantos de 4.º y de 6.º curso, respectivamente. Se trata de una muestra equilibrada y heterogénea en niveles de lectura, pues contiene a 8 lectores con un nivel alto de lectura, 8 lectores con un nivel medio y 8 lectores con un nivel bajo de lectura de cada curso, de acuerdo a las apreciaciones de las maestras, que han sido quienes han seleccionado a los informantes.

Todos los informantes han sido escolarizados desde preescolar, lo que implica que han sido expuestos de forma temprana a la lengua escrita y a la lengua vehicular de las escuelas; en este caso: el catalán, lengua en la que se realiza el estudio¹. El muestreo excluye a lectores con dificultades de aprendizaje debidas a algún diagnóstico como dislexia, sordera o TDHA. Por cuestiones deontológicas, los informantes se identifican a través de códigos como LMC1 (que proporcionan información identificativa de la escuela (L/G), ciclo (I/M/S), nivel de lectura (A/B/C) y número de participante (1-4).

¹ A lo largo del artículo, y especialmente en la presentación de los resultados, se presenta una traducción propia de las declaraciones de los informantes.

Instrumentos

A continuación, se describen los instrumentos que se han utilizado en el proceso de recogida y análisis de los datos: a) los textos, b) las preguntas de comprensión de la entrevista y c) la transcripción de la entrevista.

a) Los participantes de 2.º, 4.º y 6.º curso han leído un cuento que aparecía en un libro de texto (Fluixà et al. 2000; Fernández y Reviejo, 1981; De Yebra y Sanahuja, 1981) destinado a 1.º, 3.º y 5.º curso, respectivamente esto es: destinado a una franja de edad anterior. Este criterio de selección ha permitido asegurar la adecuación y accesibilidad de los textos desde el punto de vista de la edad y del conocimiento previo exigido.

b) De cada texto se han formulado 8 preguntas abiertas de comprensión que se han dirigido a la identificación del argumento, el tema, los personajes, el problema, la acción, la resolución o la moraleja. Todas las preguntas requieren que el lector cuente con una representación global del significado del texto y no pueden contestarse con una sola palabra.

c) Se han transcrito todas las respuestas (e intervenciones de la investigadora) de la entrevista para poder identificar y analizar la presencia de ruidos en la comprensión; esto es: de nociones que son incoherentes con las claves del relato y que responden a un intento de compensar, con invenciones y otras estrategias visibles (porque son inadecuadas) los vacíos de comprensión del lector.

Procedimiento

Siguiendo un criterio de conveniencia y según el número de consentimientos informados que se han conseguido en cada curso y escuela, se ha seleccionado y estratificado la muestra del estudio, de modo que haya el mismo número de informantes en cada curso, de cada escuela de procedencia, de cada sexo y de cada nivel de competencia lectora.

En la fase de recolección de datos, los informantes han acudido individualmente a una sala. Tras observar el título del relato que iban a leer y realizar unas primeras hipótesis sobre lo que creían que iba a contar el texto, esto es: predisponer su atención, se les han facilitado las instrucciones de la “actividad” y se les ha acotado el objetivo de lectura, proporcionándoles ejemplos del tipo de preguntas que iban a contestar después. En coherencia con otros objetivos de investigación ajenos a este trabajo, se ha grabado a los participantes leyendo en voz alta el texto —con total libertad para volver a empezar si se perdían en el transcurso de la lectura, porque el objetivo último era comprender muy bien el texto para poder comentarlo después—. Inmediatamente después de la lectura, los y las informantes han contestado a las 8 preguntas abiertas de comprensión que se han diseñado para la entrevista oral sobre el texto. Después, se han transcrito las 72 entrevistas.

En la fase de análisis, en primer lugar, se han subrayado, en la de transcripción de las entrevistas, todas aquellas informaciones que son incoherentes con las pistas del texto y que los y las informantes han declarado en sus respuestas (lo que en este trabajo se denomina *ruidos en la comprensión*). Después, se han descrito e inferido los procedimientos que explican el origen y naturaleza de cada uno de los ruidos detectados y, tras un análisis inductivo de los casos, se han observado las semejanzas y diferencias para agruparlos en categorías distintas y extraer conclusiones.

RESULTADOS

De las líneas anteriores se desprende que se han identificado como *ruido en la comprensión* todas aquellas declaraciones que son incoherentes con las pistas y claves interpretativas que ofrece el texto. Tras un análisis detallado de cada una de estas declaraciones, se han identificado cinco categorías o tipologías de ruido¹; a saber: imprecisión lingüística; interpretación inversa; asociación errónea; invención derivada; y desfocalización. A continuación, se describen todos estos tipos de ruido en la comprensión y se exponen ejemplos de cada una de sus manifestaciones.

Imprecisión lingüística

a. Cuando el informante no consigue comprender ni retener en la memoria alguna palabra del texto que a su parecer contiene una noción básica para contestar a una pregunta; entonces utiliza esta palabra fuera de contexto o mostrando su incompreensión. Por ejemplo, el informante LIC1 (del centro escolar L, Ciclo Inicial (I) y catalogado con una competencia lectora baja (C)) afirma, en dos momentos distintos de la entrevista, que el viaje de la piedra comenzó porque *una cima había caído sobre la piedra, y entonces esta empezó a caer montaña abajo*. Este informante utiliza la palabra «cima» en vez de «rayo» (que es lo que cayó sobre la piedra). Las dos palabras, «rayo» y «cima», aparecen en el texto: puede que no comprenda ninguna de las dos. Por su parte, LMB4 declara, en el resumen de su relato, que *un señor tenía que averiguar lo que pasaba en la Villa y que era lo que él denominaba una investigación de un negocio que se llamaba factor *bienestari*.

b. Cuando se confunde el sentido literal de una palabra con el sentido metafórico de una expresión. El texto destinado a los informantes de 4.º curso dice que si el señor Puigverd pudiera dar con «la clave» de aquel misterio (descubría qué es lo que causaba tanta felicidad en la Villa), podría hacer negocios (forrarse comerciando con lo que fuera que causaba la felicidad de los habitantes). La palabra «clave», en catalán es «clau», que también significa *llave*. LMB2 dice que *la*

llave que buscaban los investigadores del misterio estaba en Villa Preciosa. En otro ejemplo, GSB4 dice que su relato *trata sobre un niño que nace siendo de vidrio.* Con esta declaración, demuestra que no ha entendido que *Jaume de vidrio* es un apodo metafórico para ensalzar la transparencia y honestidad de Jaume.

c. Cuando el informante confunde dos palabras próximas en su pronunciación. Por ejemplo, GMB1 dice que el relato acaba con que *se escaparon [escapar] por la plaza sin que nadie se diera cuenta.* Pero lo que dice el texto es que la influencia benéfica de María se «escampaba [escampar]» por la plaza sin que nadie se diera cuenta. GSC3 dice que *Jaume nunca se caía [queia]*, en vez de decir que «no podía callar». La palabra «queia» y «calla» se parecen fónicamente.

d. Cuando el informante confunde dos palabras que se parecen en algún rasgo semántico. GIA2, cuando intenta encontrar incoherencias en el relato, dice que *una piedra no se deshace* (en vez de «desgasta»). Y GSB3 dice que el dictador encarceló a Jaume *porque era invisible* (en vez de «transparente»).

Interpretación inversa

a. Cuando el informante elimina de forma selectiva algunas palabras, expresiones o claves del texto que son imprescindibles para la comprensión y construye una interpretación errónea a partir de su selección parcial de la información. Por ejemplo, LSC2 afirma que *Jaume iba por la calle y podía leer las mentes; los pensamientos de las personas.* El informante ha eliminado el sujeto de la segunda frase; «cualquier persona», que aparece entre corchetes y tachado en la frase de a continuación (tomada del texto):

El chiquillo (Jaume) creció y se convirtió en un hombre; [cualquier persona], antes de que abriera la boca, podía leer sus pensamientos y adivinar sus respuestas si le hacía preguntas.

Y GMB1 dice que María quería saber cómo se hacían las gominolas; pero es Puigverd quien quiere saberlo. El informante ha eliminado (o no ha sabido interpretar) la información de los guiones, que aparecen entre corchetes en la frase de a continuación:

[—]Señora María [—] preguntó [—], ¿con qué hace las golosinas?

b. Cuando el informante elimina de forma selectiva todo un fragmento clave del texto. Por ejemplo, LIB4 indica que el viaje de la piedra dura muy *poco porque solo dice que le ayudan las olas del río y luego ya está en el mar.* Lo cierto es que el viaje de la piedra dista mucho de ser corto: cae rodando por una montaña hasta el río, atraviesa campos, se baña en otros ríos helados, sube y baja por montes,

pasa por caminos de polvo e incluso se desgasta antes de llegar al mar, donde las olas la llevarán de aquí para allá. En el texto, sin embargo, toda esta información aparece condensada en tres líneas que podrían haber desaparecido de la atención del lector.

Asociación errónea

a. Cuando el informante realiza una asociación que entra en conflicto abierto con el tenor literal del texto. A menudo, estas asociaciones erróneas pretenden establecer justificaciones causa-efecto entre los eventos del relato. Por ejemplo, LIA1 declara que la piedra, (en el trayecto) de la montaña a la playa *tarda tiempo: en la montaña hace frío y en la playa hace calor. Es como si estuviera en la montaña en invierno y pasara la primavera, el otoño... Y cuando llega a la playa ya es verano*. Para GIA1, la piedra *tarda poco en hacer su viaje porque el cuento es corto*.

b. Cuando el informante interpreta la historia desde el filtro de su experiencia o de sus emociones; es decir, empatiza con el personaje del texto, se convierte en él y proyecta sobre la historia todas sus relaciones vitales o sensaciones. GMC3 asume que Puigverd *es el marido de María*, porque está en la tienda de golosinas hablando con ella. Este ruido también aparece cuando diversos informantes se refieren a Jaume como a *un niño*, entendiendo que tiene su edad, aunque el texto indica explícitamente que es un hombre adulto.

c. Cuando el informante realiza una generalización errónea y atribuye la cualidad de un personaje a todos o viceversa, o utiliza un hiperónimo para designar un elemento concreto y especial del texto. LMB4 dice que *el señor Puigverd le preguntó a una señora qué pasaba con la comida de allí*. De este modo, convierte la idea concreta de «golosinas» en la idea general y más amplia de «comida». Y GMC4 dice que, por un lado, *la señora es la vendedora de diarios y chucherías* y que, por el otro, *es tan buena que puede acariciar a las palomas y no tienen miedo de ella*. Este informante convierte la tienda de golosinas en una tienda de golosinas y de diarios, y atribuye la magia de que las palomas se dejen acariciar a María. En el relato, sin embargo, hay un quiosco de diarios y una tienda de golosinas (dos comercios por separado) y las palomas de este pueblo tan peculiar y feliz se dejan acariciar por cualquiera.

Invención derivada

a. Este ruido ocurre cuando el informante, tras incurrir en otros ruidos, añade elementos creativos a la narración; es decir, inventa argumentos que provienen de su

conocimiento del mundo para dotar de sentido las ideas o fragmentos que no ha comprendido y que ya contienen otros ruidos. A menudo, este ruido viene introducido por expresiones como «creo que...» o «tal vez...». Por ejemplo, GIA2 define a la piedra como *buena, porque habla*, en una asociación errónea. A partir de aquí, empieza a hacer nuevas asociaciones que complementan a la primera y constituyen una invención derivada: *la piedra trata con mucho respeto a la gente, es educada y no hace enfadar a nadie*. Y LMC3, tras un ruido impresión lingüística, un ruido interpretación inversa y un ruido asociación errónea, indica que *María es un hada porque igual es mágica, tiene poderes, como hacer que desaparezcan las enfermedades. Tiene una varita y cuando dice el nombre de la enfermedad esta* (en el relato no hay ninguna enfermedad), *desaparece. Y así es como hace que el pueblo esté más contento*. Toda la información que añade sobre sus otros ruidos constituye una invención derivada.

Desfocalización

a. Este ruido ocurre cuando el informante cambia de tema, sale completamente de las claves del texto, y no responde a lo que se le pregunta. Así, por ejemplo, LIC2 incurre en una desfocalización cuando propone el título alternativo *La bola de dragón* porque su *clase es de Songoku*. GIB4 indica que lo que puede aprender del relato de *La bola de piedra* es que *no hay que lanzar piedras porque podrías darle a alguien y hacerle daño* (en el relato nadie lanza piedras ni hace daño a nadie).

DISCUSIÓN

Reconocer, retener palabras y asignar significados; identificar y seleccionar núcleos de información importantes; generalizar; asociar; proyectar o añadir son algunos de los verbos que aparecen en la definición de los ruidos en la comprensión. ¿Acaso no son estos los procedimientos que están detrás de las estrategias de comprensión más importantes? Los primeros verbos hacen pensar en los procedimientos que están detrás de las estrategias de muestreo. Asociar y proyectar, por su parte, parecen verbos necesarios para la realización de inferencias y la realización de predicciones, pero también hacen pensar, junto a añadir, en los procedimientos necesarios para activar estrategias interpretativas. En esta discusión de los resultados, entonces, se reflexionará sobre el hecho de que los ruidos en la comprensión podrían estar relacionados con un uso fallido de las estrategias de comprensión.

El ruido imprecisión lingüística, por ejemplo, parece estar originado por un problema en la decodificación (estrategia de precomprensión en inicio, según Mendoza, 1998), porque ocurre cuando no se identifica o conoce una palabra. Este

ruido podría entenderse como un fallo en el muestreo (Goodman, 1986), porque en este ruido falla la identificación de los núcleos de información que requieren de un correcto procesamiento visual, léxico, sintáctico y semántico a la vez (véase Cuetos, 1990). En definitiva, este ruido se relaciona con los procedimientos de reconocer, retener, identificar y seleccionar, y asignar significados.

El ruido interpretación inversa hace pensar en un fallo estratégico en el muestreo, porque este ruido consiste en construir significados solo a partir de la selección de algunos elementos aislados del texto, pero también podría interpretarse como un fallo en la elaboración de inferencias derivadas, que son inválidas debido al error de muestreo. Este ruido se relaciona con los procedimientos de identificar y seleccionar núcleos de información importantes.

El ruido asociación errónea hace pensar en un fallo estratégico en la elaboración de inferencias y predicciones. En este ruido el lector va a buscar su conocimiento del mundo y proyecta sus esquemas sin tener en cuenta las guías del texto (así que también está fallando en el muestreo). Podría pensarse que ocurre en el intento de activar una estrategia de interpretación. Este ruido se relaciona con los procedimientos de generalizar, asociar y proyectar.

El ruido invención derivada también hace pensar en un fallo estratégico en la elaboración de inferencias y predicciones. Se trata de un ruido que deriva de otros, así que arrastra un fallo en el muestreo y es una prueba del fallo en la confirmación y corrección de hipótesis ruidosas anteriores (que, en este estudio, no se ha podido realizar dado que las preguntas de comprensión aparecían al final y sin opción de volver a leer). Este ruido afecta directamente a las estrategias de interpretación (Mendoza, 1998). Está relacionado con un uso fallido de los procedimientos de asociar y añadir.

Por último, el ruido desfocalización haría pensar, también, en un uso fallido de las estrategias de interpretación. Aquí también se observa un fallo de muestreo, porque el lector realiza una asociación a través de una palabra fuera de contexto. Este ruido se origina tras preguntas que requieren la activación de una estrategia de interpretación. Está relacionado con identificar y seleccionar núcleos de información importantes, asociar y añadir.

Tal y como puede observarse, el muestreo parece estar en la base de todos los ruidos en la comprensión, porque es lo que explica que no se sigan los índices del texto. Sin embargo, en cada ruido esta estrategia tiene un peso o responsabilidad distinta. La Tabla 2 resume la relación entre las distintas clasificaciones que

los autores han hecho de las estrategias de comprensión (recogidas en el marco teórico) y los ruidos que desencadenan cuando estas estrategias se aplican sin tener en cuenta las guías del texto (esto es: desde fallos en el muestreo). La última columna detalla los procedimientos que están implicados tanto en las estrategias como en sus ruidos.

Tabla 2. Relación entre estrategias lectoras, ruidos en la comprensión y procedimientos implicados

Estrategias lectoras Goodman (1986)	Estrategias lectoras Solé (1992)	Estrategias lectoras Mendoza (1998)	Ruidos en la comprensión Recio-Pineda (2022)	Procedimientos implicados
Muestreo Predicción	Antes Dotarse de objetivos Actualizar conocimientos previos	Precomprensión • Anticipación		
	Durante Establecer inferencias Comprobar validez de inferencias	• Inicio Expectativas e interferencias Reelaboración	Imprecisión lingüística Interpretación inversa	Reconocer, retener, identificar y seleccionar, asignar significados Identificar y seleccionar núcleos información importantes
Muestreo Predicción Inferencia Confirmación y corrección	Después Recapitular Resumir Extender el conocimiento	Comprensión Interpretación	Asociación errónea Invencción derivada Desfocalización	Generalizar, asociar y proyectar Asociar y añadir Identificar y seleccionar núcleos de información importantes, asociar y añadir

El hecho de que los ruidos en la comprensión sean tan habituales podría explicarse por el hecho de que es habitual y necesario aplicar estrategias a la actividad de comprensión. A veces, el uso de estrategias es acorde a las pistas del texto y a veces resulta en la generación de un ruido. Este hecho pone de manifiesto la importancia de las estrategias de muestreo y de inicio, así como la necesidad de llevar a cabo una práctica guiada de la construcción de significados que ponga en valor la atención dirigida hacia el texto y hacia las estrategias de confirmación y corrección de las inferencias y predicciones del alumnado mientras lee.

Mendoza (1994, p. 313), indica que el conocimiento que tanto profesor como alumno posean sobre cuáles son las estrategias lectoras que utilizan constituye un aporte básico para un planteamiento didáctico renovador. Los ruidos

podrían verse, entonces, como un valioso material de aprendizaje porque, por un lado, demuestran que los escolares aplican estrategias y se comprometen en la aventura de querer comprender y porque, por el otro, pueden dar información sobre qué estrategias han fallado para diseñar actividades individualizadas en cada caso. Los ruidos en la comprensión, además, permiten llevar a todos los alumnos a la reflexión y a diferentes actividades de validación/rechazo y reformulación de hipótesis, desde la aplicación de criterios de fidelidad al texto.

Experimentos como los de Rumelhart (1997), inspiran a pensar que es importante que los maestros y maestras de lengua inciten al alumnado a ir haciendo pausas en la lectura cada poco tiempo y con el fin de tratar conjuntamente de “adivinar” de qué va el texto, qué edad tiene el personaje... Se trata de ir contrastando esas hipótesis a medida que se avanza, pero con constancia y usando las pistas del texto para reflexionar. Este tipo de dinámicas pone en valor tanto la activación de las estrategias como la atención hacia las pistas e indicios textuales. Además, proporciona oportunidades positivas de retroalimentación, que aumentan la motivación del alumnado (Swart et al., 2022). Se podrían anotar algunas adivinaciones y ofrecerlas a otro grupo de alumnos con actividades como leer hasta la parte del texto donde se formuló la hipótesis seleccionada, tratar de ver si se puede falsar mediante las pistas que ofrece el texto, y leer el resto. Lo importante a la luz de este trabajo es que se pase por el texto para argumentar la validez de las hipótesis.

Por otro lado, y siguiendo el modelo didáctico de *Question Answer Relationship* (QAR), descrito por Raphael (1983), cuya eficiencia ha sido validada por estudios como los de Afriani et al. (2020), sería interesante repetir un mismo tipo de pregunta— por ejemplo: ¿cómo es el personaje?—, durante varias sesiones y con distintos textos (véase Ezell et al., 1997). De este modo, las estrategias y aprendizajes realizados en una sesión podrían aplicarse y controlarse en la siguiente.

Se denomina metacognición a los comportamientos de autocontrol para planificar, controlar (monitorear) y regular la lectura mientras se está llevando a cabo, y para hacer un seguimiento de si se está actuando de acuerdo a los objetivos marcados y con eficiencia. De acuerdo con esto, la propuestas anteriores estarían dirigidas a trabajar las estrategias metacognitivas de atención dirigida y de monitoreo que, de acuerdo a Jeevaratnam y Stapa (2022), son estrategias cuya presencia o no diferencia a los buenos de los malos lectores.

CONCLUSIONES

Este trabajo se proponía mostrar una tipificación de los ruidos en la comprensión que se detectaron en las declaraciones de 72 escolares que participaron en unas pruebas de comprensión lectora y que explicaron lo que habían entendido del texto en una entrevista oral. Tras identificar todos los casos de ruidos en la comprensión de la muestra, estudiar e inducir su naturaleza y tratar de establecer una tipología se descubren cinco categorías distintas de ruido; a saber: imprecisión lingüística; interpretación inversa; asociación errónea; invención derivada; y desfocalización.

Se concluye que los ruidos en la comprensión podrían estar revelando dificultades en el uso de las estrategias lectoras. Esto es: cuando el lector utiliza estrategias de lectura siguiendo las guías del texto y no explica el proceso mental que ha seguido para interpretar el relato, es difícil poder observar sus estrategias, pero cuando el lector utiliza estrategias que obvian o tergiversan las claves del texto, es posible darse cuenta de que está inventando, añadiendo datos de su vida, haciendo asociaciones, etc. Inventar, proyectarse y asociar, entre otras, son acciones que forman parte del bagaje estratégico de cualquier lector competente, la diferencia aquí es que estos procedimientos se activan sin tener en cuenta las guías del texto.

Para una correcta aplicación de las estrategias es importante dominar la estrategia de muestreo y poner en práctica de forma constante la evaluación de inferencias y predicciones con estrategias de confirmación y de corrección. En este artículo se propone una relación entre las estrategias de comprensión, los ruidos en la comprensión y los procedimientos que están fallando para que los maestros puedan personalizar la enseñanza de las estrategias de acuerdo a las tendencias que observan en los ruidos en la comprensión del alumnado. Se concluye, en definitiva, que es importante entender la presencia de ruidos como un punto de partida positivo en la actividad del lector, que trata de aplicar estrategias para comprometerse con la lectura. Los ruidos son una oportunidad de aprendizaje que pueden servir como punto de partida para trabajar y reflexionar sobre la adecuación o no de algunas de las hipótesis fallidas de los lectores.

REFERENCIAS

- Adams, M.J. & Collins, A. (1977). A schema-theoretic view of reading. *Technical Report 32* (April).
- Afriani, Z., Anggraini, M. & Riswanto, R. (2020). The Effect of Question Answer Relationship (QAR) Strategy in Enhancing Students' Reading Comprehension. *Journal of English Education and Teaching*, 4(4), 548–558. <https://doi.org/10.33369/jeet.4.4.548-558>

- Barlett, F.C. (1932). *Remembering: A study in experimental and social psychology*. Cambridge University Press.
- Coll, C. (1983). La construcción de esquemas de conocimiento en el proceso de enseñanza/aprendizaje. En C. Coll (Ed.), *Psicología genética y aprendizajes escolares* (pp. 183-201). Siglo XXI de España editores S.A.
- Cuetos, F. (1990). *Psicología de la lectura*. Escuela Española.
- De Yebra, J. L. & Sanahuja, E. (1994). *Llengua catalana. Cicle superior 1*. Anaya.
- Ezell, H.K., Hunsicker, S.A. & Quinque, M. (1997). Comparison of Two Strategies for Teaching Reading Comprehension Skills. *Education and Treatment of Children*, 20(4), 365-382. <http://www.jstor.org/stable/42899508>
- Fernández, A. & Reviejo, C. (1981). *L'arca dels contes 3*. Vicens Vives.
- Fluixà, J., Malena F. A., Pérez-Cuadrado, E. & Fe Quesada, M. (2000). *Tots amics 1. Llengua catalana*. Grup Promotor.
- Goodman, K. S. (1986). El proceso de lectura: consideraciones a través de las lenguas y del desarrollo. En: E. Ferreiro & M. Gómez (Coords.), *Nuevas perspectivas sobre los procesos de lectura y escritura* (pp. 13-28). Siglo Veintiuno.
- Gutiérrez, R. (2016). La lectura dialógica como medio para la mejora de la comprensión lectora. *Investigaciones Sobre Lectura*, 5, 52-58. <https://doi.org/10.24310/revistaisl.vi5.11092>
- Jeevaratnam, J.A. & Stapa, M. (2022). Exploring metacognitive reading strategies used by low and high proficiency form three ESL students. *Journal of Nusantara Studies (JONUS)*, 7(1), 335-365. <https://doi.org/10.24200/jonus.vol7iss1pp335-365>
- Karolides, N.J. (Ed.) (1997). *Reader Response in Elementary Classrooms: Quest and Discovery* (1st ed.). Routledge. <https://doi.org/10.4324/9781315045061>
- Kung, Lian Yong & Aziz, Azlina Abdul (2020). An Action Research on Metacognitive Reading Strategies Instruction to Improve Reading Comprehension. *International Journal of English Language and Literature Studies*, 9(2), 86-94. <https://doi.org/10.18488/journal.23.2020.92.86.94>
- McGinitie, W.H., Maria, K. & Kimmel, S. (1986). El papel de las estrategias cognitivas no-acomodativas en ciertas dificultades de comprensión de la lectura. En: E. Ferreiro & M. Gómez (Coord.), *Nuevas perspectivas sobre los procesos de lectura y escritura* (pp. 29-49). Siglo Veintiuno.
- Mendoza, A. (1994). Las estrategias de lectura: su función autoevaluadora en el aprendizaje del español como lengua extranjera. En J. Sánchez e I. Santos (Eds.), *Problemas y métodos en la enseñanza del español como lengua extranjera: actas del IV Congreso Internacional de ASELE (Asociación para la Enseñanza del Español como Lengua Extranjera)* (pp. 313-324). Centro Virtual Cervantes. https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/asele/pdf/04/04_0001.pdf
- Mendoza, A. (1998). El proceso de recepción lectora. En A. Mendoza (Coord.), *Conceptos clave en didáctica de la lengua y la literatura* (pp. 169-189). SEDLL/ICE/Horsori.
- Mendoza, A. (2001). *El intertexto lector: el espacio de encuentro de las aportaciones del texto con las del lector*. Universidad de Castilla.
- Mendoza, A. (2004). Los materiales literarios en la enseñanza de ELE: funciones y proyección comunicativa. *RedELE: revista electrónica de didáctica español lengua extranjera*, 1. https://www.educacionyfp.gob.es/dctm/redele/Material-RedEle/Revista/2004_01/2004_redELE_1_07Mendoza.pdf?documentId=0901e72b80e06817
- Ramspott, A. (1996). El resumen como instrumento de aprendizaje. *TEXTOS de Didáctica de la Lengua y de la Literatura*, 8, 7-16.

- Raphael, T.E. (1986). Teaching question answer relationships, revisited. *The Reading Teacher*, 39(6), 516-522. <https://www.jstor.org/stable/20199149>
- Recio-Pineda, S. (2017). *Prosodia y comprensión lectora en Educación Primaria*. Tesis doctoral sin publicar. <http://hdl.handle.net/10803/454820>
- Rumelhart, D. E. (1977). Toward an interactive model of reading. En S. Dornic (Ed.), *Attention and performance VI* (pp. 573-601). Routledge. <https://doi.org/10.4324/9781003309734-31>
- Rumelhart, D. E. (1997). Hacia una comprensión de la comprensión. En E. Rodríguez & E. Laguer (Comps.), *La lectura* (pp. 25-51). Editorial Universidad del Valle.
- Solé, Isabel (1992). *Estrategias de lectura*. Graó.
- Swart, E.K., Nielen, T.M.J. & Sikkema-de Jong, M.T. (2022). Does feedback targeting text comprehension trigger the use of Reading strategies or changes in readers' attitudes? A meta-analysis. *Journal of Research in Reading*, 45(2), 171-188. <https://doi.org/10.1111/1467-9817.12389>
- Tandean, D. (2020). Metacognitive strategy in teaching reading to Primary students. *Beyond words A Journal on applied linguistics and language education*, 8(2), 124-139. <https://doi.org/10.33508/bw.v8i2.2320>
- Ting, P. D., Swanto, S., Din, W.A. & Kamlun, K. (2021). Assessing the Self-Perceived Use of Reading Strategies in ESL Reading Comprehension: A Needs Analysis. *International Journal of Education, Psychology and Counseling*, 6(43), 189-204. <https://doi.org.sire.ub.edu/10.35631/IJEPC.643016>



SARA RECIO-PINEDA

Profesora asociada y miembro del GREP (Grup de Recerca en Entonació i Parla) de la Universitat de Barcelona, donde imparto asignaturas sobre didáctica de la lengua e iniciación a la lectoescritura. Mi tesis doctoral versa sobre la relación entre el modo de codificar fónicamente un texto en la lectura en voz alta y el nivel de comprensión que se asume.

srecio@ub.edu
<https://orcid.org/0000-0002-7823-3504>



Recio-Pineda. S. (2022). Estrategias de lectura y ruidos en la comprensión. *Bellaterra Journal of Teaching & Learning Language & Literature*, 15(3), e1004. <https://doi.org/10.5565/rev/jtl3.1004>



Rebut / Recibido / Received / Reçu: 14-01-2021
 Acceptat / Aceptado / Accepted / Accepté: 14-09-2022

<https://revistes.uab.cat/jtl3/>