

Modelo didáctico para la comprensión de textos en educación básica*

Nerba Rosa Millán L.

UPEL-IPM.

E-mail: millanera964@yahoo.es

Resumen: En la acción docente interdisciplinaria y transversal se requiere de materiales didácticos adecuados y pertinentes, esto, ha impulsado la elaboración de propuestas para responder a las necesidades, previo diagnóstico. Por tal motivo, se precisa de un modelo didáctico para la comprensión textual en la educación básica que permita analizar los procesos de lectura y escritura de los estudiantes. La investigación se sustenta en la teoría de la comprensión de textos, lingüística aplicada, estrategias de aprendizaje, eje transversal lenguaje y los procesos inferenciales (Cassany, Luna y Sanz, 1994; Goodman, 1990; Ministerio de Educación, 1998; Poggioli, 1997, entre otros autores). La metodología utilizada se basa en la Investigación-Acción. (Kemmis y McTaggart, 1992; Mckernan, 2001).

Palabras clave: modelo didáctico, comprensión lectora, estrategias.

Abstract: In the interdisciplinary and cross-faculty action requires appropriate and relevant materials, this has led to the development of proposals to meet the needs, previous diagnosis. For this reason, it requires a didactic model for reading comprehension in basic education in order to analyze the processes of reading and writing students. The study is based on the theory of text comprehension, applied linguistics, learning strategies, language and cross-cutting inferential processes (Cassany, Moon and Sanz, 1994; Goodman, 1990; Ministry

* XXVII Encuentro Nacional de Investigadores de la Lingüística, UNIVERSIDAD DE LOS ANDES, MÉRIDA, 2008.

Fecha de recepción: 09-06-2008.

Fecha de aceptación: 18-01-2009.

of Education, 1998; Poggioli, 1997 among others). The methodology used is based on Action Research. (Kemmis and McTaggart, 1992; Mckernan, 2001).

Key words: teaching model, reading comprehension, strategies.

Resumè: Un diagnostic préalable a déterminé que l'action enseignante interdisciplinaire et transversale exige des matériaux didactiques adéquats et pertinents, par conséquent on a développé l'élaboration de propositions afin de répondre à ces besoins. C'est ainsi qu'un modèle didactique pour la compréhension textuelle dans l'éducation primaire s'impose permettant d'analyser les processus de lecture et d'écriture des étudiants. La recherche est basée sur la théorie de la compréhension de textes, la linguistique appliquée, les stratégies d'apprentissage, l'axe transversal du langage et les processus inférentiels (Cassany, Luna y Sanz, 1994; Goodman, 1990; Ministère de l'Éducation, 1998; Poggioli, 1997, entre autres auteurs) La méthodologie employée repose sur la Recherche-Action (Kemmis y McTaggart, 1992; Mckernan, 2001).

Mots-clés: modèle didactique, compréhension de lecture, stratégies.

1. Descripción del estudio. Proceso de comprensión lectora

Antes de acercarnos a la definición del proceso de comprensión lectora, es preciso interrogarse ¿qué es leer? “Se entiende por lectura la capacidad de entender un texto escrito” (Adam y Starr, 1982). Leer es, establecer un diálogo con el autor, comprender sus pensamientos, descubrir sus propósitos, hacerle preguntas y tratar de hallar las respuestas en el texto.

Uno de los problemas más inquietantes en la acción educativa lo constituye, sin lugar a dudas, la comprensión lectora; frecuentemente los docentes se preguntan cómo enseñar a los alumnos a comprender lo que leen. Durante la última década tanto maestros como especialistas se han propuesto encontrar, desde una

perspectiva crítica, nuevas estrategias de enseñanza basadas en el mejor entendimiento de los procesos involucrados en la comprensión de la lectura para incorporarlos al marco teórico que utilizan para enseñarla y desarrollarla con sus alumnos.

Se ha puesto de manifiesto un interés supremo en este tema, desde tiempos pasados, cuando se consideraba que la comprensión era resultado directo del descifrado: si los alumnos eran capaces de denominar las palabras, la comprensión, por ende, sería automática. Sin embargo, a medida que los docentes guiaban más su actividad a la decodificación, fueron comprobando que la mayoría de los alumnos no podían comprender o entender lo que leían y, en consecuencia, la lectura representaba una experiencia poco placentera. Por lo tanto, la actividad lectora se reducía a hacer preguntas literales sobre el contenido de un texto, creyendo que con ello los alumnos lograban asimilar la lectura, negando la posibilidad de que los lectores se enfrentaran al texto utilizando habilidades de lectura, inferencia y análisis crítico.

Tradicionalmente, las múltiples causas del problema de la comprensión de textos están asociadas a la falta de promoción de la lectura desde el hogar. Por tanto, los padres deben incorporarse al desarrollo de actividades de lectura y ayudar a los alumnos a comprender lo leído.

Seguidamente se nombran algunas de las causas más apremiantes:

- La falta de medios para llevar a cabo una eficiente labor de promoción de la lectura
- La ausencia de herramientas adecuadas para promover la comprensión lectora en el aula de clases.
- Cuando los maestros no desarrollan habilidades personales de comprensión lectora les es difícil enseñarlas.
- El exceso de contenidos en los programas académicos impide promover la comprensión lectora en la escuela.

- La capacitación que reciben los maestros para el desarrollo de la comprensión de textos se orienta más hacia la teoría que hacia la práctica.

La noción de la comprensión lectora ha ido cambiando a lo largo del tiempo en concordancia con los cambios sociales, económicos y culturales y alude a un proceso cognitivo y de desarrollo personal, así como al entendimiento funcional de la lectura en su dimensión social. Hoy día, la comprensión de textos ya no es considerada como la capacidad, desarrollada exclusivamente para leer y escribir, sino como un conjunto progresivo de conocimientos, destrezas y estrategias que los individuos desarrollan a lo largo de la vida en distintos contextos y en interacciones con sus compañeros.

La comprensión lectora es un elemento fundamental para el éxito académico de los alumnos de primaria que impacta sus oportunidades educativas, de trabajo y de inserción social a lo largo de la vida.

Por ello, la formación de lectores desde la educación primaria es esencial. En este proceso los docentes son actores centrales, pues son ellos quienes estructuran la dinámica del aula, la cual puede facilitar u obstaculizar el desarrollo de competencias de comprensión lectora en los alumnos

La comprensión lectora se alcanza cuando el lector construye significados a partir de la interacción con un texto. Usando esta noción, el presente estudio pretende observar las prácticas que llevan a cabo los docentes para promover la comprensión lectora entre los alumnos. Las prácticas que contribuyen a una comprensión elemental de los textos que pueden ser catalogados como procedimentales y aquellas que fomentan una comprensión más compleja de los textos.

Las prácticas del docente en el aula se han de contextualizar según las condiciones del sistema educativo de las escuelas y las

características socioeconómicas de los alumnos, en el entendido de que éstas ocurren en interacción con los contextos donde se ubican.

2. Propósitos que orientan la investigación

Ante esta situación se pretende crear un modelo didáctico basado en la práctica, partiendo de los aportes de la metacognición y del pensamiento estratégico: para ello se plantean los siguientes objetivos:

- Comprender y producir textos, aplicando estrategias cognitivas y metacognitivas que se apoyen en los aspectos léxicos, sintácticos, semánticos y pragmáticos del texto, así como en la consideración de los elementos éticos, políticos, culturales e ideológicos implicados en la recepción y en la producción textual.

- Adquirir herramientas teórico-prácticas, conocimientos, valores, actitudes, estrategias y habilidades que faciliten la producción y comprensión crítica de textos orales y escritos, atendiendo a las relaciones entre oralidad, lectura y escritura.

- Reconocer los aspectos formales distintivos de la lengua escrita: características físicas, contextuales, funcionales, formales y sus aspectos socio-culturales.

- Reconocer los aspectos formales distintivos de la lengua oral: características físicas, contextuales, funcionales, formales y sus aspectos socio-culturales.

- Comprender y componer discursos orales y escritos a través de la aplicación consciente de estrategias específicas de lectura y escritura.

- Identificar tipos de texto, atendiendo a los órdenes discursivos predominantes y característicos formales.

- Formar usuarios autónomos y competentes de la lengua oral y escrita.

- Comprender discursos orales y escritos a través de la aplicación consciente de estrategias específicas de lectura.
- Producir textos atendiendo a criterios de eficacia, claridad, legibilidad y organización.
- Reconocer los aspectos formales y estructurales distintivos de la lengua escrita y oral.
- Sensibilizar al alumno ante el valor de la lectura en la vida cotidiana, desde una dimensión estética y lúdica.
- Valorar la lectura más allá de lo pragmático.
- Estimular el proceso creativo en la producción de textos orales y escritos.
- Reconocer la importancia del texto como mecanismo para el autoconocimiento y el conocimiento de el (lo) otro.
- Manejar las nociones formales de ortografía y gramática básicas para futuros profesionales.
- Aplicar estrategias de producción y comprensión de textos respondiendo a la coherencia y a la cohesión como bases para las argumentaciones sólidas y fundamentadas.
- Formar lectores y escritores críticos, autónomos con capacidad para reforzar y utilizar estrategias cognitivas y de reflexión ético-políticas con pertinencia social durante el proceso de lectura, interpretación y producción oral y escrita.
- Incentivar la producción y comprensión de textos enmarcados en experiencias estéticas y lúdicas.
- Profundizar los niveles de complejidad en la comprensión y producción de textos.

3. Fundamentación teórica y conceptual

En la década de 1920, con base en la teoría conductista, se pensaba que leer era únicamente verbalizar lo escrito, y la única

posibilidad de enfrentarse a un texto era repetir fielmente las ideas del autor; es decir, se negaba la verdadera interacción entre el lector y el texto.

El marco en el cual se desarrollan las investigaciones acerca de la comprensión lectora tenían las huellas identitarias del paradigma conductista, lo cual implicaba que lo más importante para aprender a leer eran los contenidos de la enseñanza; el texto y los procesos mentales que provocaban problemas en la comprensión quedaban reducidos a un ejercicio de preguntas y respuestas, con lo que se creía estaba resuelto el problema.

Por esto, leer consistía en decodificar signos y darles sonido, es decir, relacionar letras con fonemas. Si una persona era capaz de distinguir adecuadamente las letras y los sonidos de nuestra lengua y podía pronunciarlos bien, entonces podía leer correctamente.

Otros enfoques de aprendizaje de la lectura partían del reconocimiento de las palabras (visualizar y reconocer) para pasar en segundo término a “comprender” y finalmente a reaccionar, emotivamente, ante el estímulo percibido (Dubois, 1994). De acuerdo con esta postura el significado está en el texto, por lo que el lector no lo aporta sino que lo extrae del material impreso, considerándolo un sujeto pasivo, pues lo fundamental era reproducir literalmente lo que el autor había escrito. En consecuencia, la teoría tradicional consideraba que todos los individuos debían pasar por las mismas etapas de lectura, sin posibilidad de diferenciar a un lector de otro y más aún a un texto de otro; ello implicaba poner en práctica una evaluación nada original, solicitando a los supuestos lectores que identificaran palabras aisladas y datos en general; es decir, que copiaran exactamente lo que decía el texto, de forma automática, memorizada y repetitiva; en tales circunstancias ¿se asumía que el lector también podía pensar?

Algunos autores, como (Huey, Smith y otros en Dubois, 1996: 14) han considerado la importancia del proceso de comprensión para

la lectura y se han ocupado de determinar lo que sucede cuando un lector cualquiera comprende un texto. Sin embargo, aún se estudia el fenómeno sin precisar cambios análogos. Lo que ha variado es nuestra concepción de cómo se da la comprensión; sólo cabe esperar que ello permita a los especialistas en el tema desarrollar mejores estrategias de enseñanza. En la década de los 70 y los 80, los investigadores adscritos al área de enseñanza, la de psicología y la lingüística se plantearon otras posibilidades en su afán de resolver las preocupaciones que entre ellos suscitaba el problema y comenzaron a teorizar acerca de cómo comprende el sujeto lector, intentando verificar sus postulados a través de la investigación (Anderson y Pearson, 1984; Smith y Spiro en Dubois, 1989).

4. La lectura como proceso cognitivo de comprensión

A través del tiempo, han prevalecido dos concepciones en torno a la lectura. La más tradicional considera que ésta es una actividad mecánica en la que se ha de fomentar el reconocimiento de las letras, las sílabas y las palabras.

Este acto de decodificación está desprovisto de comprensión, por lo que el lector asume ante el texto un rol pasivo. Otro enfoque de la lectura –mucho más próximo a la realidad– considera que aquella “es un proceso complejo en el cual concurren, de manera interactiva, cuatro componentes: el escritor, el lector, el texto, y el contexto en el cual ocurre todo el proceso” (Ríos, 1999: 16-18).

En este caso, el lector construye o reconstruye el significado del texto, a través de las relaciones que establece entre éste, su experiencia y su bagaje de conocimientos.

La acción descrita anteriormente permite afirmar que el significado de un texto no está en sus palabras, ni en sus oraciones párrafos. El significado está en el “proceso activo de construcción que el lector ejerce en el texto, durante su lectura” (Ferreiro y Gómez, 1991: 47).

Este modo de abordar el proceso de la lectura es el que hay que propiciar en el trabajo escolar:

1º La lectura es un producto y se tiene conocimiento de ese aprendizaje, según lo que el sujeto pueda oralizar del texto. (Decodificación).

2º La lectura es un proceso constructivo, cognitivo e interactivo que depende del lector (comprensión de la lectura).

Sobre la base de lo anterior, se destaca que la lectura es algo más que el simple reconocimiento de sonidos. Este proceso mecánico es sólo su fase inicial. Al leer, se requieren conocimientos previos para que el lector los active y los integre al contenido de la lectura, (Puente, 1991).

Al considerar la lectura como un proceso constructivo, cognitivo e interactivo, hay que tomar en cuenta las diversas operaciones mentales que el individuo realiza. Por ejemplo: parafrasear, inferir, resumir, anticipar, clarificar y preguntar, entre varias.

Las acciones mencionadas colocan al sujeto-lector en una situación de constante aprendizaje que demanda el procesamiento de la información. La lectura es una de esas situaciones en la que se establecen relaciones entre el texto, la información explícita e implícita que hay en él y los conocimientos del lector.

En este sentido, Goodman (1990) afirma que la lectura es un juego de adivinanzas psicolingüístico en el que el pensamiento y el lenguaje están en permanente actuación, para que el lector construya los significados de lo que lee.

La serie de acciones que se ejecutan en la mente de los lectores al leer permite vincular el mensaje enviado por el autor de un texto, los conocimientos que sobre el tema tiene el lector, sus expectativas y su propósito en la lectura. La conexión entre esos elementos promueve la comprensión de un texto.

Al respecto, Puente señala: “en la medida que exista mayor armonía y sintonía entre el pensamiento del escritor y del lector, mayor será la captación del mensaje” (1991, p. 34). En ésta, los aspectos de orden cognitivos, lingüísticos y perceptivos juegan un destacado papel en la comprensión de la lectura.

Ahora bien, ¿cómo enseñar a leer para hacer de esta acción un proceso cognitivo de comprensión? En primer lugar, hay que asumir que la comprensión de la lectura es un proceso gradual que requiere entrenamiento en el uso de estrategias para adquirir, retener, asociar y evocar diferentes conocimientos.

Además, requiere de paciencia por parte del docente y motivación entre los involucrados en la actividad. Comprender la lectura se asocia con leer para aprender, establecer relaciones entre distintos elementos, formular inferencias y anticipar hechos.

De esta manera, la comprensión de la lectura se convierte en un aprendizaje significativo que estimula la generación de vínculos entre los elementos de un texto y los conocimientos del lector. Visto de esta manera, el proceso de la lectura es eminentemente dinámico.

En el trabajo escolar, la acción del docente ha de orientarse hacia la construcción y reflexión del significado por parte del sujeto-lector. Dentro de las estrategias didácticas que se diseñen para insertar la acción de comprender un texto, se ha de familiarizar a los estudiantes con diferentes tipos de texto e incentivar su lectura como instrumento de aprendizaje. Lo señalado implica “un aprender a aprender..., se refiere a adquirir una serie de habilidades y estrategias que posibiliten futuros aprendizajes de manera autónoma”, (Ríos, 1999: 21-23).

Es importante destacar que el tipo de comprensión de la lectura que debe predominar en esas estrategias didácticas es la comprensión semántica por encima de la literal. Ésta última impide la construcción y reflexión del significado pues se limita a la simple

repetición de información que de manera explícita está dada en el texto.

La comprensión semántica, por el contrario, permite la penetración y navegación fluida en el discurso textual, a fin de establecer relaciones, elaborar inferencias sobre la base de lo implícito en él, comprobarlas o rechazarlas, elaborar anticipaciones y otras acciones.

5. Estrategias para la comprensión lectora

La comprensión lectora es un proceso donde el lector establece relaciones interactivas con el contenido de la lectura, vincula las ideas con otras anteriores, las contrasta, las argumenta y saca conclusiones personales. Estas conclusiones de información significativa, al ser asimiladas y almacenadas, enriquecen el conocimiento.

Morles (1991: 346) manifiesta que “Sin comprensión no hay lectura”. Por tanto, la lectura para la comprensión, no puede ser superficial o vaga. Debe ser activa, exploratoria, indagatoria, donde la conexión o enlace que se efectúe con otros conocimientos ya adquiridos, proporcione nuevas ideas que sean importantes y con alto grado de significación para el lector, pues el lenguaje es información brindada por medio de códigos que deben ser procesados. Los procesamientos mentales son básicamente perceptivos, de memoria y cognoscitivos y suponen una capacidad de inteligencia potencial. La comprensión lectora consiste en el despliegue de un conjunto de actividades que tienen por finalidad la extracción o elaboración de significados.

Es evidente que la comprensión o habilidad de los sujetos para procesar información semántica es sólo uno de los procesos de lectura a ser analizado, ya que éstos implican, además, habilidades para el manejo de otros niveles de información lingüística como son el fonológico, el sintáctico y el pragmático. La lectura exige el manejo

secuencial y/o simultáneo de información específica correspondiente a los diferentes niveles de estructuración del mensaje para poder llegar a comprender.

Entre algunas de las habilidades que se postulan como subyacentes a la comprensión lectora, pueden mencionarse: conocimiento léxico, identificación de ideas centrales, habilidad para hacer inferencias, habilidad para establecer generalizaciones, comprensión literal y develar cuál será la intención del autor.

Es por eso que Solé (1994), divide el proceso de la lectura en tres subprocesos a saber: antes de la lectura, durante la lectura y después de la lectura. Solé recomienda que cuando se inicie una lectura se acostumbre a contestar las siguientes preguntas en cada una de las etapas del proceso, antes de la actividad; ¿Para qué leo? (Determinar los objetivos de la lectura), ¿Qué sé de este texto? (Activar el conocimiento previo), ¿De qué trata este texto?, ¿Qué me dice su estructura? (Formular hipótesis y hacer predicciones sobre el texto).

Durante la lectura: formular hipótesis y hacer predicciones sobre el texto, aclarar posibles dudas, resumir el texto, releer partes confusas, consultar el diccionario y pensar en voz alta para asegurar la comprensión. Después de la lectura: hacer resúmenes, formular y responder preguntas, recontar y utilizar organizadores gráficos. Entre los enfoques que de forma más extendida estamos utilizando en la enseñanza de la lectura y de la comprensión lectora, están: el *ascendente*, que se inicia con el reconocimiento de las unidades lingüísticas más pequeñas (letras, palabras...) hasta llegar a las unidades superiores (frases, oraciones). Lo importante en este enfoque es trabajar en la decodificación: si los alumnos son capaces de decodificar, la comprensión tendrá lugar de forma automática.

Existe también un criterio *descendente* en el que se apuesta, al hecho de que la comprensión de un texto comienza con hipótesis

o predicciones que provienen de sus experiencias pasadas, su conocimiento del lenguaje y del mundo. El lector es quien crea el texto y su papel se recrea. El enfoque *interactivo* concibe la comprensión como un proceso a través del cual el lector elabora un significado en interacción con el texto. Lector y texto tienen la misma importancia, aunque otorga gran relevancia a los conocimientos previos del lector a la hora de enfrentarse a cualquier tipo de texto. Según su función, los niveles de comprensión lectora pueden ser: de decodificación, el cual consiste en el reconocimiento de palabras y la asignación del significado fonético que se refiere a la pronunciación y al significado de las palabras, siendo un prerrequisito para alcanzar la comprensión lectora. Mientras el nivel de comprensión literal: hace énfasis en el entendimiento de la información explícita que contiene el texto, si el estudiante no está en capacidad de entender la información tendrá problemas para ascender al otro nivel.

Por otro lado, referimos la comprensión inferencial: en este nivel el estudiante va “más allá” de lo dicho en la información escrita, o el contenido del texto, porque son las ideas o elementos que no están expresados explícitamente en el texto sino lo contrario en forma implícita. Por último, el nivel de la meta comprensión; hace que el lector pueda reflexionar sobre el contenido del texto, llegando a una comprensión del mismo; evalúa y adopta una postura al realizar una crítica y tomar decisiones.

Existe un acuerdo generalizado en considerar que las estrategias que se pueden fomentar en la comprensión de la lectura son las siguientes: formular predicciones del texto que se va a leer, plantearse preguntas sobre lo que se ha leído, aclarar posibles dudas acerca del texto y resumir las ideas. De lo que se trata es que el lector pueda establecer predicciones coherentes acerca de lo que va leyendo, que las verifique y se implique en un proceso activo de control de la comprensión.

6. Estrategias cognitivas para la comprensión de la lectura

Al abordarse la comprensión de la lectura en el aula, el maestro ha de enseñar qué es leer, cómo se aprende y cómo puede mejorarse ese proceso. La lectura implica una interacción entre el lector y el texto, a fin de que aquel interprete lo que vehiculan las letras impresas y construya un significado nuevo en su mente (Cassany, Luna y Sanz, 1994).

Para construir el significado, hay que enseñar al sujeto a explorar el texto, a navegar en él y a utilizar estrategias que le permitan construir el sentido del documento. Las estrategias, en general, son formas de ejecutar una habilidad determinada. En el caso de la lectura, esas maneras organizadas de actuar se transfieren al texto.

Las estrategias pueden ser de varios tipos: cognitivas y metacognitivas. Las primeras son las “estrategias mentales que facilitan el procesamiento de la información contenida en los textos escritos” (Morles, 1991: 358). Esas actividades mentales que utiliza el sujeto en la comprensión de la lectura se internalizan y se aplican para transformar informaciones, recordarlas, retenerlas y transferirlas a nuevas situaciones. Ello amerita el entrenamiento en el uso de estrategias que permitan la apropiación de ese conocimiento y anexarlo a los esquemas de los lectores, a fin de que lo transfieran al leer.

Las estrategias cognitivas, se presentan a continuación:

- *Para inferir*

Es la habilidad de comprender algún aspecto del texto, a partir de su significado. Esta habilidad permite ir más allá de lo expresado, sobre la base de lo ya conocido o familiar en el texto: inferir un final no dado, señalar la posible actuación de un personaje a partir de lo dado explícitamente en el texto...

- *Para predecir*

Es una actitud de lectura: es un estar activo y adelantarse a lo que dicen las palabras. Es activar los conocimientos previos del lector

y luego confirmarlos o rechazarlos, suponer un título a la lectura a partir de pocos indicios dados (personajes, ambiente, acciones), luego, se descartará o aprobará comparándolo con el título real,

- *Para preguntar*

Es la estrategia que permite generar procesos de pensamiento y reflexionar sobre ellos, formular preguntas que lleven al lector a interrelacionar sus conocimientos con los del texto o elaborar respuestas sobre la base de sus juicios o valores.

- *Para procesar la información*

Se refiere a diversas actividades que demandan la atención del lector hacia el texto, a fin de

1. Precisar el significado de la información contenida en el escrito (focalización).

2. Incorporar a los esquemas las nuevas informaciones adquiridas (integración). Determinar hasta qué punto las interpretaciones hechas son coherentes en el texto (verificación).

- a) Focalización: determinar la intencionalidad del autor, comprobar hipótesis, buscar respuestas ante preguntas que lleven a la reflexión...

- b) Integración: fusionar en una sola interpretación, las interpretaciones parciales que se han realizado.

- c) Verificación: rechazar o comprobar las interpretaciones dadas al texto...

- *Para resolver problemas en el procesamiento de la información*

Estrategias generales y estrategias específicas

Las estrategias generales permiten resolver problemas comunes en la comprensión de la lectura.

Las estrategias específicas resuelven problemas concretos de comprensión.

Generales: releer, continuar leyendo, parafrasear, generar imágenes mentales o metáforas...

Específicas: inferir significados por el contexto, determinar las informaciones relevantes, identificar los antecedentes de las palabras.

- *Para regular el proceso de comprensión de la lectura*

Se refieren al uso intencional de las habilidades del lector que lo llevan a autorregular su propio proceso de comprensión de la lectura. Autosupervisión, autocomprensión y autoajuste en el uso de estrategias.

7. La meta cognición para la comprensión de un texto

El enfoque metacognitivo es considerado hoy en día como una valiosa propuesta de trabajo que permite “promover en el estudiante el uso consciente, deliberado, sistemático y oportuno de las estrategias necesarias para el éxito académico, porque en la medida en que el estudiante tenga más control consciente sobre sus propias acciones cognitivas, logrará un aprendizaje más efectivo”. (Ríos, 1991: 34-40).

La afirmación anterior aplicada a la comprensión de la lectura le atribuye al sujeto lector un rol más activo y responsable, ante este proceso. Además, aquél ejerce su poder ante el documento, en el sentido de darle direccionalidad a su actuación para resolver problemas en la lectura.

El proceso metacognitivo presenta dos dimensiones: la del cómo y la del qué: la del qué se vincula con el conocimiento que se posee sobre las posibles operaciones mentales o estrategias que se pueden utilizar en un texto, para lograr su comprensión; y la del cómo se refiere a cómo utilizar esas estrategias, para garantizar el éxito en la comprensión de la lectura.

El comportamiento metacognitivamente maduro involucra las dos dimensiones referidas, a través del establecimiento del objetivo

que se desea alcanzar con la lectura (qué) y el logro de éste por medio del uso de estrategias y la autorregulación que ellas requieren (cómo).

Los resultados de la investigación metacognitiva potencian al lector en el uso efectivo de estrategias para la lectura. Tal como señala Burón, “no basta con que un alumno se dé cuenta de que no entiende, necesita conocer qué estrategias remediales debe usar para entender y para aprender a aprender, reflexionando sobre sus propios procesos mentales y deduciendo por sí mismo qué estrategias son más eficaces. Sólo así un estudiante llegará a ser metacognitivamente maduro y autónomo” (1993: 23).

La metalectura y la metacompreensión son aspectos –entre varios– de la metacognición. La metalectura alude el conjunto de conocimientos que el lector posee sobre la lectura y sobre los procesos mentales que se pueden utilizar para leer. La metacompreensión es la reflexión que el lector hace de su proceso de lectura para determinar qué sabe o comprende de algo, cómo lo comprende y cómo evalúa su comprensión ante un texto.

Al propiciarse la metacognición en el ámbito escolar, se debe partir del entrenamiento en las estrategias cognitivas, a fin de que el estudiante reflexione y decida cuál o cuáles le resultan más efectivas para el propósito de su lectura.

En este caso, no basta con que el maestro repita e insista en la necesidad de que los alumnos empleen estrategias cognitivas y/o metacognitivas. Al contrario, debe llevarlo de la mano para que éste compruebe y se convenza de la efectividad en el uso de esas estrategias.

Ríos (1999) asocia la activación de las estrategias metacognitivas con determinadas preguntas que inducen la reflexión del proceso en sí. A continuación, se presenta una que permite generar acciones metacognitivas en el aula de clase.

Cabe destacar que en este caso la formulación de las preguntas por parte del docente promoverá la ejercitación de acciones metacognitivas en los lectores.

7.1. Estrategias metacognitivas

Preguntas acciones

- *¿Qué me propongo* lograr con mi lectura?

Determinar el objetivo de la lectura

- *¿Cómo haré para* que mi lectura sea efectiva (estratégica)?

- Planificar estratégicamente la lectura

• *¿Qué es* lo fundamental para mí al momento de iniciar la lectura?

• Identificar los aspectos más importantes que condicionan la lectura

- *¿Cuáles obstáculos* puedo encontrar al leer el texto?

- Determinar las posibles dificultades en la lectura

- *¿Cómo evaluó* el logro del objetivo propuesto en la lectura?

- Evaluar la lectura

- *¿Dónde* podré aplicar lo aprendido?

- Proyectar los aprendizajes derivados de la lectura

(El uso intencional de las estrategias metacognitivas no sólo ha de recaer en el estudiante y en la clase de lengua. Debe fomentarse su uso en todas las áreas académicas. También, el docente ha de instaurar –en todo momento– “un estilo metacognitivo de instrucción en todos los niveles”, que lleve al estudiante hacia la reflexión o, mejor, hacia la metalectura y la metacompreensión, antes que a la simple repetición de información, (Burón, 1993: 40).

La ejercitación, en esas estrategias, debe ser una constante en el trabajo escolar para lograr los propósitos que ellas encierran. De lo contrario, se atomizaría su aprendizaje y caerían en el olvido del estudiante al no encontrar ésta posibilidad real de aplicación. El gran reto al utilizar un tipo de estrategia u otra es despertar el interés del estudiantado hacia el proceso de leer, delimitar el propósito de la

actividad, disfrutar del proceso, ser creativo en éste y darle sentido al texto. Se trata de promover actitudes cognitivas y metacognitivas ante la lectura.

Como educadores, no basta con repetir que los estudiantes no leen. Tenemos en nuestras manos un universo muy rico de posibilidades para hacer de nuestros estudiantes eficientes lectores de textos. ¿De qué manera? Diseñando y validando estrategias metodológicas innovadoras para enseñar a leer y poniendo a prueba, en todo momento, la creatividad que nos ha de caracterizar en el acto educativo como la consigna que dirigirá nuestros pasos. Afrontar este desafío es convertirlo en una cantera inagotable de oportunidades para que los estudiantes emprendan –de nuestras manos– la fantástica aventura de leer de manera divertida, interesante y productiva.

8. Marco metodológico

Se perfila al definir desde los grupos *qué* acciones se van a llevar a cabo y de *qué manera*. En este caso el estudio va dirigido a las prácticas educativas desarrolladas en la escuela básica para lograr la comprensión lectora. Es importante no perder de vista que la finalidad principal es reforzar las potencialidades del propio colectivo, tanto en el nivel del conocimiento como de la acción. Se basa en el modelo de Menchén (1998: 23) denominado Imaginación, Originalidad y Expresión (IOE).

Las técnicas a emplear también vienen definidas por el tipo de análisis que se realiza. Son válidas todas las que incluyan al sujeto y que no se escapen, como hemos señalado, de los recursos técnicos y materiales de los implicados en la Investigación-Acción-Participante (IAP). Son útiles tanto las técnicas cuantitativas como las cualitativas; desde las encuestas hasta los grupos de discusión, los documentos personales, bibliográficos.

Se podrán utilizar todas las que facilitan la relación, el intercambio, el diálogo, la participación, en definitiva, la comunicación entre iguales. Se hace énfasis en las que faciliten la aparición de los aspectos intersubjetivos de la relación entre entrevistado y entrevistador.

En este caso se utilizarán registros anecdóticos, y notas de las visitas de campo. También se aplica la observación de situaciones de aprendizaje para examinar en detalle las conductas lingüísticas relacionadas con los procesos de producción y comprensión de los textos.

La experimentación es otro de los métodos utilizados en este estudio, pues, propicia situaciones de intercambios intersubjetivos que permitirán la identificación de los sujetos en estudio con la realidad educativa en acción.

Se propone una serie de actividades para desarrollar las competencias lectoras basadas en el proceso cognitivo y metacognitivo. Los alumnos deciden su propio proceso de planificación y evaluación de los aprendizajes, es decir el desenvolvimiento de las actividades se acuerda en conjunto con los compañeros de clase y el docente. Cada etapa del proceso de aprendizaje se evalúa continuamente, esto garantiza un mejor resultado al procurar corregir sobre la marcha las debilidades que puedan presentarse.

Las estrategias deben permitir al alumno la planificación de la tarea general de lectura y su propia ubicación ante ella (motivación, disponibilidad). Facilitarán la comprobación, la revisión y el control de lo que se lee, y la toma de decisiones adecuada en función de los objetivos planteados desde el inicio de las actividades de lectura de textos.

El uso efectivo de estrategias cognitivas y/o metacognitivas en la lectura, promueve entre los escolares-lectores, el ejercicio del rol activo ante el acto de leer, al permitirles que extraigan por sí mismos el significado de los textos. El proceso de comprensión de la

lectura en el aula ha de transmitirle relevancia al escolar-lector. Para ello, es necesario que éste conozca cómo se lee de manera efectiva, por qué lee, cómo puede hacer más efectivo su proceso de leer, cómo solucionar obstáculos ante la lectura, entre varias acciones. Las actividades en pro de la comprensión de la lectura permiten que los educandos encuentren en este proceso una verdadera herramienta para el aprendizaje.

9. Modelo didáctico para la comprensión de textos

El modelo didáctico alternativo es un instrumento que facilita el análisis de la realidad escolar con vistas a su transformación. La concepción mantiene una división de los saberes por asignaturas de manera que ha llegado a parecer “natural” sobre la base de perdurar y perpetuarse. Y es que la escuela tradicional se apoya en ciertas evidencias “de sentido común”, como el hecho de que la humanidad ha ido produciendo “conocimiento eficaz”, que “se puede conservar y acumular transmitiéndolo a las nuevas generaciones” (Pérez Gómez, 1982: 102), bajo la forma de la especialización disciplinar que hoy conocemos.

Un modelo alternativo procura interesarse casi exclusivamente por el carácter de aprendices de los niños y por sus procesos de maduración espontánea; se presta especial atención al desarrollo de las destrezas formales del pensamiento, quedando en segundo término el contenido, propiamente dicho, del pensamiento, pues el razonamiento y la capacidad de pensar no son actividades formales independientes de los contenidos con que se ejercen, contenidos que vienen mediados por la cultura. Es decir, se expresa en una estrecha relación con las pedagogías relacionadas con el entorno, especialmente las de Decroly y Freinet (1961).

El proceso de construcción del conocimiento es recursivo, pudiéndose realizar el tratamiento de una determinada temática en distintas ocasiones con diferentes niveles de complejidad. Se favorece,

asimismo, el tratamiento complementario de distintos aspectos de un mismo tema o asunto dentro de un proyecto curricular.

La evaluación se concibe como un proceso de investigación que intenta dar cuenta, permanentemente, del estado de evolución de las concepciones o ideas de los alumnos, de la actuación profesional del profesor y, en definitiva, del propio funcionamiento del proyecto de trabajo que se ejecuta en el entorno escolar.

MODELO DIDÁCTICO ALTERNATIVO (Modelo de Investigación en la Escuela) Cómo planificarlo y evaluarlo
<ul style="list-style-type: none">* ¿Para qué enseñar? Enriquecimiento progresivo del conocimiento del alumno hacia modelos más complejos de entender el mundo y de actuar en él.* Importancia de la opción educativa que se tome para el desarrollo integral.
<ul style="list-style-type: none">* ¿Qué enseñar? Conocimiento “escolar”, que integra diversos referentes (disciplinares, cotidianos, problemática social y ambiental, conocimiento metadisciplinar).* La aproximación al conocimiento escolar deseable se realiza a través de una “hipótesis general de progresión en la construcción del conocimiento”.
<p>*Ideas e intereses de los alumnos</p> <p>Se tienen en cuenta los intereses y las ideas de los alumnos, tanto en relación con el conocimiento propuesto como en relación con la construcción de ese conocimiento.</p>
<ul style="list-style-type: none">* Metodología basada en la idea de “investigación (escolar) del alumno”.* Trabajo en torno a “problemas”, con secuencia de actividades relativas al tratamiento de esos problemas.* Papel activo del alumno como constructor (y reconstructor) de su conocimiento.* Papel activo del profesor como coordinador de los procesos y como “investigador en el aula”.
<p>¿Cómo enseñar? Centrada, a la vez, en el seguimiento de la evolución del conocimiento de los alumnos, de la actuación del profesor y del desarrollo del proyecto.</p> <ul style="list-style-type: none">* Atiende de manera los procesos. Reformulación a partir de las conclusiones que se van obteniendo. <p>*Evaluación Realizada mediante diversidad de instrumentos de seguimiento (producciones de los alumnos, diario del profesor, observaciones diversas...).</p>

10. Reflexiones finales

Hacer lectores autónomos significa también hacer lectores competentes para aprender de todos los textos. Para ello, quien lee debe ser capaz de interrogarse acerca de su propia comprensión, establecer relaciones entre lo que lee y lo que forma parte de su acervo personal, cuestionar su conocimiento y modificarlo, establecer generalizaciones que permitan transferir lo aprendido a otros contextos distintos.

Es así, como las tareas de lectura compartida son una ocasión para que los alumnos comprendan y usen las estrategias que le son útiles para entender los textos. También deben ser consideradas como el medio más poderoso de que dispone el profesor para proceder a la evaluación formativa de la lectura de sus alumnos y del proceso mismo, y en este sentido, como un recurso imprescindible para intervenir de forma contingente a las necesidades que muestran o que infiere de sus alumnos.

Lo importante es entender que para ir dominando las estrategias responsables de la comprensión (anticipación, verificación, autocuestionamiento...) no es suficiente con explicarlas, es necesario ponerlas en práctica, por su utilidad. Importa que los alumnos comprendan y usen las estrategias adecuadas, ya que el fin último de toda enseñanza, y también en el caso de la lectura, es que los aprendices dominen con autonomía los contenidos que fueron objeto de instrucción.

En tal sentido, es necesario que el docente al diseñar sus estrategias didácticas incorpore estrategias cognitivas y/o metacognitivas, a fin de preparar a sus alumnos en la lectura con direccionalidad y reflexión; por lo tanto, el desarrollo de actividades que incorporen estrategias cognitivas y/o metacognitivas, aplicadas a la lectura ha de considerar la edad de los educandos, sus preferencias ante la lectura y una acorde selección de los textos que se relacionen con el gusto y los intereses de los lectores.

Referencias

- ADAM y STARR (1982). **La enseñanza de la comprensión lectora**. Madrid: McGraw- Hill
- ANDERSON y PEARSON. (1984). **Psicología y pedagogía de la lectura**. Cambridge. Ma.: MIT. Press.
- BURÓN, J. (1993). **Enseñar a aprender: introducción a la metacognición**. Bilbao: Ediciones Mensajeros.
- CARNEY, T. H. (1992). **La enseñanza de la comprensión lectora**. Madrid: Editorial Morata.
- CASSANY, D. LUNA y SANZ (1994). **Enseñar lengua**. Barcelona: Graó.
- DECROLY y FREINET (1961). **Métodos de la nueva educación**. Buenos Aires: Losada.
- DUBOIS, M. (1996). **El proceso de la lectura: de la teoría a la práctica**. Buenos Aires: Aique.
- FERREIRO, E. y GÓMEZ, M. (1991). **Nuevas perspectivas sobre el proceso de la lectura y la escritura**. México: Siglo XXI.
- GOODMAN, K. (1990). **Lenguaje integral**. Mérida: Universidad de Los Andes. Venezuela.
- KEMMIS y MCTAGGART. (1992) **¿Cómo planificar la investigación-acción?** Barcelona: Laertes.
- MATOS, M. (2002). Educación Integral. **Reflexiones y experiencias**. Año 4, Nº 5. 2002.
- MCKERNAN, J. (2001). **Investigación-acción y currículum**. Madrid: Morata.
- MORLES, A. (1991). “La complejidad de los materiales escritos y la acción docente”. En A. Puente (Comp.). **Comprensión de la lectura y acción docente** (pp. 346-362). Madrid: Ediciones Pirámide.
- PÉREZ G., A. (1982). **La enseñanza: su teoría y su práctica**. España: Akal.
- POGGIOLI, L. (1997). **Estrategias meta cognitivas**. Caracas: Fundación Polar.
- PUENTE, A. (1991). **Introducción. Comprensión de la lectura y acción**

- docente**. España: Fundación Germán Sánchez Ruipérez.
- RÍOS, P. (1991). **Metacognición y comprensión de la lectura**. Caracas: Ediciones McGraw-Hill Interamericana.
- RÍOS, P. (1999). **La aventura de aprender**. Caracas: Texto.
- SMITH, F. (1989). **Comprensión de la lectura: análisis psicolingüístico de la lectura y su aprendizaje**. México: Trillas.
- SMITH, F. (1990). **Para darle sentido a la lectura** (J. Collier, Trad.) Madrid: Aprendizaje Visor.
- SMITH, F. (2003). **Comprensión Lectora**. México: Trillas.
- SOLE, I. (1994). **Estrategias de lectura**. Barcelona: Editorial Graó.
- SOLE, I. (1996). **Estrategias de comprensión de la lectura**. Barcelona: Editorial Graó.