

Estrategias de enseñanza para el desarrollo de habilidades en comprensión de lectura en la Escuela Nacional Preparatoria

Ana Bertha Hernández Galván

*Ciencias Sociales y Sociología
ENP 2 "Erasmus Castellanos Quinto"*

Antecedentes

El interés por el estudio de la lectura, su adquisición e intervención no es novedoso, ni reciente. Existe una amplia gama de estudios sobre la lectura que muestran que tanto profesionales del ámbito escolar como investigadores y científicos han creado un campo de conocimiento, principalmente en las áreas de Psicología y Pedagogía, donde se ubican trabajos relativos a los métodos de enseñanza, a los procesos psicológicos implícitos en el acto lector, a los procesos de adquisición temprana, a la explicación, evaluación e intervención.

En los años setenta del siglo pasado, las tendencias en la investigación sobre la lectura se distinguían en dos grandes bloques: Uno de carácter más teórico y otro de carácter más aplicado. Por un lado, se destacaban los estudios sobre los procesos implicados en la lectura, basados en los procesos de comprensión lectora. Por otro lado, se encontraban los estudios sobre metodología de enseñanza y/o la intervención en las dificultades de aprendizaje de la lectura y/o de comprensión lectora (Romero y González, 2001).

Durante esta época, se asumía que la comprensión lectora tenía que ver más con la pronunciación y el reconocimiento de palabras e ideas, incluso surgieron algunos estudios que señalaban las relaciones causales entre la velocidad lectora y la comprensión de lo leído, medidas en términos de tiempo de lectura y recuerdo de ideas, respectivamente.

Actualmente, lo que predomina son los modelos de lectura interactiva los cuales plantean que la lectura siempre debe tener un propósito para que se pueda contribuir a la comprensión e interpretación de un texto, y coinciden en que leer significa construir el significado o sentido del texto. En ese sentido, la lectura se asume como un proceso cognitivo en el que intervienen varios procesos mentales como la asimilación y la comprensión que pueden impactar directamente en el rendimiento escolar.

Estos modelos con enfoque interactivo señalan que dicho significado no está dado, sino que es el lector quien lo construye elaborando un modelo mental (García Madruga, 2006) que refleja el contexto del texto, lo que es importante para el autor, y el contexto del lector, de acuerdo a los intereses, necesidades, gustos y conocimientos previos del lector. Se afirma que el lector contribuye con su propósito de lectura y su conocimiento acerca del tema a delimitar lo que obtiene de un texto (Solé, 2005). Bajo esta visión toda lectura es interpretativa porque la información que se extrae del texto depende tanto de éste como de lo que el lector aporta para poder desentrañarla (Carlino, 2005).

En la mayoría de estas propuestas sobre la comprensión de lectura se señala que toda lectura debe incorporar la crítica, es decir, el lector no sólo debe interpretar el texto de acuerdo con el autor, sino que lo debe evaluar y dar una interpretación alternativa, ya que el lector asimila en función de sus conocimientos, de lo que él mismo cree que es relevante (Peredo, 2004).

Los modelos de lectura interactiva recuperan la postura epistemológica de Piaget que señala la importancia del interaccionismo, que supone que para “construir el conocimiento, el sujeto cognoscente actúa sobre el objeto de conocimiento transformándolo y transformándose a sí mismo” (Hernández, 2006: 42). Pero lo que parece que dejan de lado estos modelos interactivos y que es fundamental para el constructivismo psicogenético es que “el desarrollo cognitivo determina o influye en gran medida lo que el sujeto es capaz de asimilar y aprender de los objetos o de la realidad a la que enfrenta” (Hernández, 2006: 48).

Es conveniente mencionar que este desarrollo cognitivo es un elemento importante a considerar para el aprendizaje no sólo de contenidos escolares, sino también para desarrollar habilidades cognitivas como la comprensión de lectura. Las etapas o estadios que establece Piaget tienen que ser considerados para conocer mejor las necesidades e intereses de los alumnos, que en este caso cursan el bachillerato. En este sentido la epistemología genética de Piaget se vuelve un marco de referencia para estudiar el proceso de comprensión de lectura en los adolescentes.

El adolescente aborda los problemas de manera diferente y la forma de resolver es más efectiva que los niños de las etapas anteriores. El sujeto no razona sólo sobre lo real, sino también sobre lo posible, la utilización de un pensamiento sobre lo posible exige que el razonamiento sea verbal. El adolescente se aventura mucho más con su pensamiento y juega con él, manipulando y experimentado. Esto habla de cómo el adolescente es más reflexivo porque examina las consecuencias de lo que está diciendo.

En el caso del conocimiento sobre lo social empieza a entender cómo se ejerce el gobierno, cuál es la función de los partidos políticos, la utilidad de las leyes, cómo se hacen, cómo se respetan. Todo se vuelve más complejo sin embargo, el adolescente goza de la manipulación de esa complejidad (Delval, 1994).

¿Existe una relación directa entre la etapa cognitiva de las operaciones formales con el desarrollo de habilidades o capacidades, analíticas y complejas de lectura? ¿El desarrollo de esas habilidades depende de la etapa cognitiva de los adolescentes que cursan el último año de bachillerato? ¿Cómo pueden los docentes a través de situaciones de enseñanza y aprendizaje favorecer el desarrollo de habilidades para una lectura reflexiva, analítica y crítica?

Objetivo

Proponer estrategias de enseñanza dirigida a que tomen en cuenta el desarrollo cognitivo de los alumnos, así como su papel activo frente al texto con el fin de que dicha habilidad haga que también mejore la comprensión de conceptos relevantes en el área de las ciencias sociales.

Aprendizajes esperados de la estrategia

- ✓ Facilitar la localización selectiva de la información apuntando a dónde poner más atención.
- ✓ Permitir que el lector establezca inferencias que vayan más allá de la información.
- ✓ Contar con una guía para que el lector recuerde la información que necesita conforme está leyendo el texto.
- ✓ Permitir la elaboración de resúmenes o ensayos en función de la información.
- ✓ Construir significados a partir de la interpretación que se haga del texto. Dar sentido a lo que se lee.

Procedimiento

Bajo este entendido, la propuesta consiste en que los alumnos reinventen el texto en la medida en cada uno de ellos y en conjunto construyan diferentes niveles de significado, lo que hace que el proceso de lectura se convierta en algo dinámico.

En general, se puede decir que aunque se haga una separación en diferentes partes del proceso de comprensión de lectura es necesario señalar que no se pueden establecer límites claros entre lo que va antes, durante y después de la lectura (Solé, 2005) este planteamiento se retoma para la construcción de la propuesta didáctica que se aborda en este apartado.

La propuesta subraya que lo que los alumnos aprenden no es independiente de cómo lo aprenden, luego entonces es importante señalar que los contenidos que se enseñan en una asignatura como Introducción al estudio de las Ciencias Sociales y Económicas y Sociología no es lo único que debe incluirse en el programa de estudios oficial, sino también las acciones que se llevan a cabo para abordar éstos. En los programas de las asignaturas de Ciencias Sociales no sólo deben contemplar los conceptos de la disciplina que serán abordados, sino especificar las actividades en las cuales dichos contenidos serán puestos en acción. Y esto porque son estas actividades las que inciden en los resultados obtenidos.

En este tenor se plantea la revisión de menos temas o conceptos de la disciplina, pero a cambio es posible que los alumnos puedan aprender mejor, ya que las prácticas como la lectura y la escritura se convierten en objeto de aprendizaje. Incluir las en los programas favorecerá que los alumnos se puedan apropiarse de los conceptos revisados. Por lo tanto, el aprendizaje de una disciplina debe incluir estrategias y formas particulares de leer, escribir y pensar como parte del proceso de formación en el bachillerato.

Tanto la lectura como la escritura tienen que ser reconocidas por los docentes, los alumnos y las instituciones como parte de lo que se tiene que enseñar en las asignaturas, ya que involucran determinados modos de comprender y de organizar los contenidos estudiados.

A continuación se presenta las etapas, los niveles de comprensión, los objetivos, las estrategias y las condiciones que integran la propuesta didáctica. Estas etapas representan un proceso inductivo, una secuencia coherente y ordenada donde cada una de ellas será una preparación para la siguiente, en estas etapas se requiere de la toma de decisiones y de la aplicación de un conjunto específico de criterios, ya que representan diferentes niveles de comprensión que van aumentando su complejidad, es posible que esto pueda ayudar a los alumnos a estructurar su pensamiento y se refleje en la calidad del desempeño académico de los alumnos. Dichas etapas representan un esquema de organización flexible que pueden ayudar a estimular el entusiasmo por relacionar ideas, interpretar y extraer deducciones y descubrir algo nuevo en los textos. En este punto es útil conocer y reconocer las necesidades y las capacidades de los alumnos, así como sus modos de pensar y de aprender (Taba, 1974).

Lo anterior es relevante, ya que se pretende que la lectura o el desarrollo de habilidades para la comprensión de lectura pueda ser sólo un pretexto para enseñar a pensar a los alumnos. Es importante señalar que la lectura puede ser una experiencia de aprendizaje destinada a desarrollar diversos aspectos de la asignatura. Cualquiera que fueran los temas elegidos del programa en cada una de las etapas del proceso de comprensión de lectura, éstos pueden representar en un momento dado un conocimiento relevante de la asignatura que se está estudiando.

Antes de la lectura	Durante la lectura	Después de la lectura
<p>Objetivo</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ Comprensión general del texto a través de la recuperación de conocimientos previos <p>Estrategias</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ Preguntas generadoras ▪ Predicciones sobre el texto <p>Condiciones</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ Que el alumno se sienta capaz de hacer (crear un ambiente de confianza) ▪ Establecer objetivos de lectura. Qué leer y para qué leer ▪ Que encuentre interesante lo que se le propone leer. ▪ Hacer explícito por parte del profesor qué se espera que el alumno logre conseguir con la lectura.. 	<p>▪ Objetivo Tener una comprensión a detalle del texto</p> <p>Estrategias</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ Mapa conceptual ▪ Cuadro comparativo <p>Condiciones</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ Verificación hipótesis realizadas en la etapa anterior. ▪ Integración de la información del texto con conocimientos previos ▪ Resolución de dudas y la posibilidad de conjeturas a partir de la información que proporciona el texto ▪ Que los alumnos se cuestionen sobre lo qué y cómo lo entendieron con el fin de lograr construir el significado de lo que se leyó ▪ Que los alumnos identifiquen las ideas principales de un texto. 	<p>▪ Objetivo Elaboración de una interpretación por parte del alumno sobre el texto</p> <p>Estrategia</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ Ensayo <p>Condiciones</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ Integrar los conocimientos previos y las ideas propias que surgieron durante la lectura sobre el texto ▪ Recuperar lo que se consideró relevante del texto a partir de sus intereses, conocimientos, creencias, experiencias y deseos, todo aquello que forma parte de su contexto sociocultural. ▪ Construir el significado del texto a partir de la interacción que los alumnos tuvieron con el texto.

En la Rúbrica de evaluación se señalan como indicadores los tipos de representación que corresponden a cada nivel de comprensión, asignando a cada indicador un número determinado de criterios que corresponden a cada nivel. Posteriormente, se establece un valor ideal a cada uno de los criterios para ser evaluados de tres formas diferentes según el avance:

No logrado, quiere decir que los alumnos nunca o casi nunca realizan esa acción.

En transición, se refiere a que los alumnos a veces si o a veces no realizan la acción dependiendo del contexto de lectura.

Logrado, significa que los alumnos casi siempre o siempre realizan esa acción y lo hacen bien, en términos generales se puede señalar que han logrado construir el significado del texto.

Construcción de la Rúbrica de Evaluación

Nivel de comprensión	Criterios a evaluar
Reflexión y Descripción	Recupera literalmente frases o palabras contenidas en el texto
	Identifica frases temáticas, repeticiones, síntesis, recapitulaciones e introducciones
	Identifica palabras clave
	Identifica tipo de estructura textual: descriptiva, comparativa, causación y problema-solución
	Elabora preguntas que propician la reflexión (hace inferencias)
	Recupera de manera espontánea conocimiento y experiencias previas
Análisis e Interpretación	Construye proposiciones parafraseando su sentido
	Identifica ideas relevantes del texto y establece relaciones entre ellas
	Asocia la información previa con la información nueva
	Elabora preguntas e hipótesis
	Interpreta el texto atribuyéndole sentido
	Organiza y compara ideas
	Crea relaciones entre los conceptos
Crítica y Explicación	Construye el significado del texto
	Explica el por qué de las cosas
	Verifica hipótesis
	Expresa proposiciones como frases nuevas
	Elabora conceptos
	Critica el contenido

Resultados, análisis y discusión

A partir de los resultados obtenidos, después de aplicar la propuesta, es que los alumnos consideran que si pasan a otro nivel de comprensión como la explicación y la crítica resulta una tarea complicada y difícil, porque están acostumbrados a hacer el mínimo esfuerzo, ya que dichas tareas implican más trabajo tanto para ellos mismos como para los docentes. Esto refleja la ausencia de un discurso propio por parte del alumno, de alguna manera es comprensible, dada la incorporación de conceptos nuevos en el bagaje de los alumnos y la dificultad que cuesta conectar el conocimiento nuevo con los conocimientos previos.

La incorporación de un discurso en los alumnos es tan importante como la incorporación de conocimientos nuevos los cuales no deben acumularse, y sí ser útiles para desarrollar el pensamiento crítico.

Por otro lado, también se observa que los alumnos, en general, tienen la necesidad de ejemplos de la vida cotidiana para comprender los temas de las Ciencias Sociales. Pero al mismo tiempo necesitan de los conceptos para explicar la realidad social y sobre todo la vida cotidiana. Cuando son adolescentes no basta con explicaciones lineales o sencillas, los propios alumnos buscan profundizar en el ¿por qué? Y encuentran interés en generar predicciones sobre la realidad. Aunque sean pocos los alumnos que plantean esto.

Es conveniente señalar que no hay que perder de vista que a los alumnos les cuesta menos trabajo abordar un texto de Ciencias Sociales cuando se utilizan cuadros, esquemas o mapas conceptuales porque les permite organizar y jerarquizar la información por lo que podría decirse que hay un mejor desempeño en la comprensión de lectura en tanto reflexión y análisis. Situación muy diferente a cuando se les pide que memoricen de manera mecánica la información, esto impide que dicha información pueda transformarse en conocimiento.

Representa todo un reto para el docente del área de Ciencias Sociales lograr que los alumnos logren desarrollar un pensamiento divergente y creativo, sin embargo, en este trabajo se reiteró constantemente que la lectura resulta un camino para ello, ya que gracias a la construcción del significado del texto es posible que los alumnos puedan desarrollar habilidades como la introspección, el pensamiento abstracto y lógico así como el razonamiento hipotético, características del pensamiento formal planteado por Piaget como parte de una de las etapas cognitivas de los seres humanos una vez que alcanzan la adolescencia. De ahí la importancia de incorporar a la lectura, entendida como proceso, en el currículo de las instituciones de Educación Media Superior en todas las asignaturas y principalmente en aquellas como las Ciencias Sociales en donde la tarea de leer se convierte en una herramienta básica para el aprendizaje.

En la medida en que el desarrollo de habilidades de comprensión de lectura se vuelva una actividad permanente al interior del aula existirán muchas posibilidades de trabajar sobre actividades metacognitivas, las cuales permitan a los alumnos regular su propio proceso de comprensión, donde sean ellos mismos quienes evalúen su avance en las diferentes etapas y niveles.

Bibliografía

- Carlino, Paula. *Escribir, Leer, y Aprender en la Universidad. Una Introducción a la Alfabetización Académica*. Fondo de Cultura Económica de Argentina, Buenos Aires, 2006
- Carrasco, Alma. "La escuela puede enseñar estrategias de lectura y promover su regular empleo." *Revista Mexicana de Investigación Educativa* enero-abril, vol. 8, núm.17, 2003, pp. 129-142, México.
- Delval, Juan. *El desarrollo humano*. Siglo XXI, México, 1994
- García Madruga, Juan A. *Lectura y conocimiento*. Paidós, Barcelona, 2006
- Hernández, Gerardo. *Miradas constructivistas en Psicología de la educación*. Paidós, México, 2006
- Pansza, Margarita. Las aportaciones de Jean Piaget al análisis de las disciplinas en el currículo, Serie sobre la Universidad, núm. 7, 1989, CISE - UNAM, México.
- Peredo, María Alicia, et al. *Las estrategias de lectura que utilizan los alumnos en la identificación de información central en el texto escolar*. En Peredo, Ma. Alicia (Coord.). *Diez estudios sobre la lectura* (pp. 123-187). Editorial Universitaria/ Universidad de Guadalajara, México, 2004
- Inhelder, B. y J. Piaget. *De la lógica del niño a la lógica del adolescente. Ensayo sobre la construcción de las estructuras operatorias formales*. Paidós, Buenos Aires, 1972
- Romero, J. Francisco y González, Ma. José. *Prácticas de Comprensión Lectora. Estrategias para el aprendizaje*. Alianza, Madrid, 2001
- Saint-Onge, Michael . *Yo explico pero... ¿aprenden?* SEP-FCE, México, 2000
- Solé, Isabel . *Estrategias de lectura*. Gráo, Barcelona, 2005
- Taba, Hilda. *Elaboración del currículo. Teoría y práctica*. Troquel, Buenos Aires, 1974