

ESTRATEGIAS DIDÁCTICAS PARA LA COMPRENSIÓN DE TEXTOS. UNA PROPUESTA DE INVESTIGACIÓN ACCIÓN PARTICIPATIVA EN EL AULA¹

Francisca Fumero
ffumerocastillo@yahoo.es
(UPEL-IPMAR)

RESUMEN

Esta investigación tuvo como objetivo valorar la efectividad de un conjunto de estrategias didácticas para la comprensión de textos. Se trabajó según los intereses y necesidades de un grupo de estudiantes cursantes de la asignatura Enseñanza de la Lengua Materna del departamento de Castellano de la Universidad Pedagógica Experimental Libertador, núcleo Maracay. Como bases teóricas se utilizaron los postulados para la comprensión de textos y las estrategias didácticas de Goodman, Cassany, Luna y Sanz, Díaz y Hernández, entre otros autores. En cuanto a la metodología se trabajó desde la perspectiva de la Investigación-Acción, bajo la modalidad de proyecto factible. Para la recolección de datos se utilizó el registro anecdótico y las notas de campo, así como la grabación magnetofónica. Se llegó a la conclusión de que las estrategias didácticas aplicadas permitieron la consolidación de los niveles de inferencia, evaluación y apreciación del texto.

Palabras clave: estrategias didácticas; comprensión de textos; método investigación-acción.

¹ Esta investigación obtuvo la mención honorífica del Premio de Investigación UPEL-2008

**DIDACTIC STRATEGIES FOR THE PRODUCTION OF TEXTS. A PROPOSAL
OF PARTICIPATIVE ACTION INVESTIGATION IN THE CLASSROOM**

ABSTRACT

The main objective of this research is to appraise the effectiveness of a set of didactic strategies for the comprehension of texts. The work was done according to the interests and necessities of a group of students of the subject Mother Language Teaching, from the Spanish department of the Universidad Pedagógica Experimental Libertador (Maracay). As theoretic basements were used the comprehension of texts and didactic strategies of Goodman, Cassany, Luna y Sanz, Díaz y Hernández, among other authors. Respect to the methodology the work was done according to the perspective of Action Investigation, through the modality of a feasible project. For the data recollection were used the anecdotic registration and the field notes, as well as magnetophonic recordings. The conclusion was that the didactic strategies used allowed the consolidation of levels of inference, evaluation and appreciation of texts.

Key words: didactic strategies; comprehension of texts; action investigation.

**DES STRATÉGIES DIDACTIQUES POUR LA COMPRÉHENSION DE TEXTES.
UNE PROPOSITION D'INVESTIGATION-ACTION PARTICIPATIVE DANS LA
SALLE DE CLASSE**

RÉSUMÉ

L'objectif de ce travail a été celui de valoriser l'effectivité d'un ensemble de stratégies didactiques pour la compréhension de textes. L'on a travaillé selon les intérêts et besoins d'un groupe d'étudiants suivant le cours Enseignement de la langue maternelle du département de Langue Espagnole « *Departemento de Castellano* » de la « Universidad Pedagógica Experimental Libertador », à Maracay. On a utilisé comme bases théoriques la compréhension de textes et les stratégies didactiques de Goodman, Casany, Luna et Sanz, Díaz et Hernández, parmi d'autres. Quant à la méthodologie l'on a travaillé dès la perspective de l'investigation – action, sous la modalité de projet faisable. Pour obtenir de renseignements on a utilisé le registre anecdotique et les notes sur les lieux, ainsi que les enregistrements magnétophoniques. L'on est arrivé à la conclusion que les stratégies didactiques appliquées ont permis de consolider des niveaux d'interférence, évaluation et appréciation du texte.

Mots clé: stratégies didactiques; compréhension de textes; méthode investigation-action.

Introducción

Nuestra sociedad considera la lectura como parte esencial de la vida cotidiana. La lectura es un proceso interactivo complejo que continúa siendo un medio básico para adquirir y utilizar información. Según Rosenblatt (1996), leer constituye un acto de razonamiento lógico que conduce a construir la interpretación de un mensaje escrito. De allí que en el aula de clase tal acto es un aspecto esencial tanto de la actividad docente como de la estudiantil.

Los planteamientos hechos en investigaciones realizadas por profesionales en el área de la Enseñanza de la Lengua Materna (Camps y Milian, 2004; Bruner, 2002; Cassany, Luna y Sanz, 2003) refieren que todavía no se ha llevado a cabo, adecuadamente, la formación de lectores independientes. Este proceso de formación continua sigue siendo, en la mayoría de las escuelas y en contextos universitarios, mecánico (Orellana, 1997). Hoy al sistema educativo venezolano le urge un cambio orientado a concebir de un modo diferente el modelo tradicional del proceso de aprendizaje de la lectura que se ha venido implementando.

De hecho, es posible evidenciar todavía como algunos maestros obligan a los estudiantes a adquirir la técnica del descifrado del texto para aprender a leer. De este modo, el aprendizaje de la lectura se percibe fraccionadamente y, por supuesto, el acto de lectura carece de sentido. Esta práctica, aparte de dificultar la comprensión, convierte el aprendizaje en una actividad poco funcional. Por lo general, acarrea en el que aprende gran desinterés por la lectura, continuas molestias con el docente, firme renuencia para “repetir” la lección y un justificado rechazo por la escuela, a pesar de que es muy anhelada por casi todos los pequeños antes de ingresar a ella.

En todo caso, oficialmente, se suele establecer que la escuela debe enseñar a leer. La sociedad ha mantenido el criterio de que sólo dentro del aula de clase se aprende este proceso. Esta posición ha creado una gran polémica entre docentes, padres o representantes de los educandos. Al respecto, varios investigadores como Braslavsky (1996), D' Jesús (1989), Ferreiro y Teberosky (1982) han señalado que el niño cuando llega a la escuela trae importantes conocimientos y pre-nociones de lectura, las cuales parecen ser ignoradas por casi todos los docentes (y ciertos padres y representantes) que laboran y auxilian a los niños en los primeros grados de Educación Básica.

Esa indiferencia, a pesar de que existen variadas estrategias y valiosos métodos (enraizados en la perspectiva humanista y el enfoque constructivista), así como abundante literatura y suficiente teorización, ocurre cuando el maestro en su práctica tradicionalista desvincula el acto de lectura del contexto social del alumno. Este modo de llevar la praxis pedagógica muchas veces no permite comprender el desarrollo psicogenético del niño y conocer el camino que “recorre” él para apropiarse de la lengua escrita. Algunos maestros permanecen sumergidos, según D’ Jesús (1989), en “una limitante penumbra intelectual” (p. 13). Para esta autora, esa oscuridad intelectual no le permite a estos docentes plantearse objetivos con base en los intereses y necesidades del niño. En consecuencia, restringe la posibilidad de ayudarlo a avanzar dentro de su propio proceso.

Consecuentemente, por una parte, se obliga al aprendiz a leer-copiar del pizarrón escritos extensos con contenidos aislados, fragmentados y no significativos, que además de constituirse en una acción poco funcional, no se corresponde con el lenguaje real del que aprende. De allí que la lectura se torna rutinaria, aburrida, poco participativa, desvinculada de los intereses y necesidades reales del alumno. Por la otra, el docente puede controlar, reprender, criticar, amenazar e imponer lecturas fuera de todo contexto comunicativo. Ante ambos hechos, los actos de lectura no están incorporados en la cotidianidad del aprendiz por cuanto no constituyen momentos de disfrute compartido entre el docente y el alumno o viceversa.

Esta realidad no es diferente en el contexto universitario. Sobre todo en la formación de futuros docentes en la Universidad Pedagógica Experimental Libertador (UPEL), núcleo Maracay. De hecho, algunos de estos estudiantes universitarios exponen que leer significa decodificar símbolos gráficos. Otros se conforman con alcanzar un nivel de traducción, olvidando así el verdadero valor de la enseñanza y aprendizaje de la lectura en la construcción de significados. Y otros tantos actúan como mediadores del proceso de aprendizaje con sus pares con el fin de independizarse en la escogencia y adquisición de nuevos conocimientos a través de la lectura de textos diversos.

A pesar de esta variada praxis progresiva en unos y decreciente en otros, sigue existiendo en el contexto del estudiantado universitario, en general, un cierto desconocimiento de lo que representa el aprendizaje de la lectura. Todavía persisten, de igual modo, algunos malentendidos o concepciones

erróneas sobre los fines de la lectura en los programas de educación superior. Las razones de esta situación actual son diversas. Una de ellas es quizás la poca aplicación de estrategias metacognitivas al proceso didáctico de la lectura. Por ello, se considera que hay cierta resistencia, por parte de los estudiantes, al cambio por lo que se persiste en la práctica tradicional.

Ante este panorama, se observó la necesidad de tomar como base el siguiente objetivo: valorar un conjunto de estrategias didácticas para la comprensión de textos en los alumnos cursantes de la asignatura Enseñanza de la Lengua Materna de la especialidad de Lengua y Literatura de la Universidad Pedagógica Experimental Libertador, núcleo Maracay. Partiendo del estudio diagnóstico de un grupo de participantes, con esta investigación se desarrolló una serie de estrategias didácticas cuyo propósito estuvo dirigido a la comprensión de textos. La asignatura mencionada es un curso que se fundamenta en la Lingüística Aplicada, en este sentido, su propósito principal se basa en la Didáctica de la Lengua (Maqueo, 2006). Es decir, el sistema didáctico tiene como pilar la interrelación entre los participantes en las situaciones de enseñanza y aprendizaje (docente y alumnos) y la materia que se enseña y que se aprende. Desde la visión sistémica de las relaciones de enseñanza y aprendizaje, para “enseñar lengua materna” es necesario que el sujeto aprendiz sea un agente activo en la construcción de sus propios conocimientos. El aprendizaje establece que la apropiación de unos saberes se interrelacionan con unos conocimientos adquiridos en un proceso complejo de construcción y reconstrucción (Programa analítico de enseñanza de la Lengua Materna, 2007).

No obstante, ¿por qué se seleccionó un grupo del departamento de Lengua y Literatura?, ¿no se supone que los estudiantes de esa especialidad conocen los procesos implicados en la comprensión de textos? Ante esta última interrogante, los propios estudiantes afirman que cuando avanzan en su especialidad manifiestan su desaliento ante la incompreensión de diversos textos a pesar de haber cursado asignaturas tales como Lengua Española, Comprensión y Producción de Textos, además de otras que señalan el uso de la inferencia, la evaluación y la apreciación como procesos metacognitivos en la construcción de significados, sobre todo cuando les exigen analizar textos de corte literario-histórico. Tienden a confundir la comprensión literal (que suele ser un resumen parafraseado) con la inferencia, la evaluación o la apreciación. Pero, ¿los estudiantes de otras especialidades de la UPEL-Maracay han

superado los obstáculos para la comprensión de textos? Suponemos que no, pues si los estudiantes de la especialidad de Lengua y Literatura confiesan tener esa dificultad, los alumnos de otras áreas pueden tener ese mismo problema. No obstante, esta investigación no pretende hacer una apología de la dificultad que implica comprender un texto. La idea es demostrar que el estudiante de Lengua y Literatura también manifiesta su preocupación ante lo declarado.

El curso Enseñanza de la Lengua Materna aspira a que el estudiante reflexione sobre cómo planificar estrategias de aprendizaje que permitan el desarrollo de la lengua materna como medio de comunicación y expresión e identifique la importancia de ésta como vehículo de enseñanza en el programa curricular de Básica, Media, Diversificada y Profesional.

Ahora bien, las estrategias se desplegaron en un conglomerado de actividades en las que se puso de manifiesto la “inferencia, la evaluación y la apreciación”, procesos indispensables en la comprensión de la lectura. No obstante, los niveles de comprensión literal, reorganización de la comprensión literal, también fueron objeto de estudio de este trabajo. Niveles estos que fueron reforzados ya que ellos sólo “copiaban” frases entresacadas de los textos sin comprender si éstas eran el tema principal del asunto.

Para esta investigación se desarrollaron seis importantes pasos: (a) diagnóstico, (b) diseño de las estrategias, (c) ejecución, (d) evaluación y (e) rediseño de la puesta en práctica de las estrategias, cuya función fue la de servir de apoyo a un proceso para solucionar el problema que representa la comprensión de textos; al mismo tiempo hicieron visibles los planos teóricos en torno a los niveles de lectura sobre los cuales estuvo operando la investigación. Cada uno de estos pasos permitió cumplir con los fines propuestos. Seguidamente, se esboza la revisión bibliográfica.

Revisión bibliográfica

La lengua es el medio natural de comunicación entre las personas. Es el modo más eficaz para comunicarnos con los demás. La utilizamos de muy diversas maneras: para explicar ideas y conceptos complejos; para gestionar recursos humanos, negociar, convencer; para expresar nuestros sentimientos y necesidades, contar historias, transmitir cultura y para crear belleza a través de la poesía y de la prosa (Cassany, Luna y Sanz, 2003). El uso de la lengua en

situaciones funcionales es, para la mayoría, fundamental en todos los aspectos de nuestras vidas (Pujante, 2003).

La enseñanza se ha convertido en un aspecto trascendental para la educación. Es especialmente importante para el concepto de «formación de un ciudadano de modo continuado», sobre todo en la incursión actual del Internet y de los medios de comunicación de masa. De hecho, la eficacia de la educación y del autoaprendizaje se mejorará mediante sistemas de enseñanza asistida. La calidad y los resultados de la enseñanza asistida pueden reforzarse enormemente mediante la utilización de las técnicas de carácter lingüístico.

Si el sistema de enseñanza asistida puede comprender, por ejemplo, una lengua extranjera, las respuestas de los usuarios a las preguntas, además de reconocer simplemente que la respuesta es correcta o no, los conduce por un sendero más apropiado a sus necesidades.

Así, los estudiantes aprenderán con mayor eficacia porque por propia naturaleza resultará más cómodo trabajar con un aprendizaje basado en necesidades e intereses de índole cultura, social, político, económico, entre otras tantas funciones humanas.

De hecho, la Lingüística Aplicada tiene incidencia en la tarea de la comprensión de la lectura por cuanto puede mejorar considerablemente la competencia comunicativa del aprendiz. Ahora bien, las aplicaciones y la pertinencia atribuida a la dimensión de problemas concretos al proceso de enseñanza es consecuencia de un conjunto de circunstancias que han eclosionado en función de favorecer a esta disciplina. Según Fernández Pérez (1999), el ambiente utilitarista que envuelve a la sociedad humana alcanza también a las esferas de conocimiento básico de la lengua. En este particular, Fernández Pérez (*ob. cit.*) manifiesta que:

... la Lingüística aplicada se hace derivar -en relación de servidumbre y en un estatus de segundo orden- de la Lingüística teórica, de modo que su quehacer se percibe como escasamente importante y sin relevancia científica: basta con el conocimiento teórico para llevar a cabo prácticas, será suficiente con proyectarlo para obtener aplicaciones. (p. 244)

En el caso de los problemas de la enseñanza de la lengua materna es necesario tomar los aspectos psicológicos (memoria, conocimiento, motivación), sociales (edad, contexto en el que vive), así como factores pedagógicos y lingüísticos. La comprensión de la lectura debe tomar en cuenta los aspectos antes señalados por cuanto es necesaria la experimentación, la evaluación continua, técnicas y acciones.

La lectura constituye la puerta fundamental del saber y un medio enriquecedor para la recreación. En la actualidad, la búsqueda de una definición, de un modelo, de una teoría explicativa de la lectura aún continúa. Es un hecho innegable que en las últimas décadas el proceso de la lectura ha sido abordado extensamente. Además de las estrategias cognitivas incluye las estrategias de metacognición, lo que genera un amplio espectro de influencia notable en los diferentes enfoques utilizados para su enseñanza. Los estudiosos del aprendizaje de la lectura, entre ellos Goodman (1996), han demostrado que este proceso no es mecánico y que los seres humanos aprenden a leer y escribir en la medida en que se encuentren interactuando con la lengua escrita. Por tal razón, su aprendizaje está estrechamente relacionado con las experiencias, con lo escrito y con la necesidad de hacer uso de la lectura.

En consecuencia, los fundamentos pedagógicos de un modelo psicosociolingüístico de la comprensión de la lectura son concebidos a partir de la matriz del proceso de enseñanza y aprendizaje como un sistema. Esto lleva consigo la idea de sistematizar la estructura y las relaciones funcionales de la esencia del proceso lector y sobre esta base proponer una metodología para el aprendizaje de la comprensión de la lectura.

La lectura es uno de los medios principales de acceso al conocimiento, afirmación que es sostenida tanto por Goodman (*ob. cit.*) como por Cassany, Luna y Sanz (2003) y la puesta en práctica de estrategias didácticas para la comprensión de textos es uno de los problemas más complejos para analizar. Las nuevas perspectivas conceptuales, sobre el tema de la lectura, han traído también un cambio en las consideraciones acerca de cómo la lingüística aplicada ha sostenido su incursión en el campo de la didáctica.

En la actualidad, se pueden encontrar importantes avances en el conocimiento de la naturaleza de la lectura. Sin embargo, frente a este notable desarrollo teórico nos encontramos también con escasas investigaciones

dedicadas específicamente a estudiar el tema de la valoración de la comprensión de la lectura, que den cuenta de lo que ocurre en la práctica pedagógica.

Quienes se han dedicado a estudiar el aprendizaje de la lectura (Braslavsky, 1996; Solé, 2003; Díaz Barriga y Hernández, 2002, entre otros) han concluido que este proceso cognitivo se relaciona con cada aprendiz y con el mundo que lo rodea. Es un proceso individual, pero no solitario. En el aprendizaje son importantes el contexto del aprendiz y las experiencias. A través de la lectura el educando logra otros conocimientos sobre el mundo y sobre su experiencia personal. Así, autores como Smith, 1995; Cassany, Luna y Sanz, 2003; Lomas (comp.), 2006; Sánchez Lobato, 2007 estudian el proceso de la comunicación y sus implicaciones en el aprendizaje de la lectura y la escritura y coinciden en que la lectura es algo más que una decodificación. Se mantiene que leer es un proceso en el que intervienen aspectos de orden psicológico, biológico, social y lingüístico.

En este particular, Kintsch (1996) describe que leer es “dar significado al lenguaje escrito. Yo lo llamo juego de adivinanza psicolingüística [...] la lectura es la búsqueda del significado, tentativa, selectiva y constructiva” (p. 43). Visto así, el aprendizaje de la lectura se puede concebir como parte de los conocimientos que cada individuo pueda tener. Tales conocimientos son de tipo social porque la información o el aprendizaje se adquieren por medio de las interacciones entre los seres humanos. Es por ello que el docente debe procurar que la enseñanza de la lectura sea a partir de las inquietudes, expectativas y necesidades del alumno, valiéndose de las situaciones que el medio le proporciona.

Las concepciones sobre la lectura han dado razones para considerarla como un proceso interactivo, sin embargo, se presentan algunas dificultades que se generan al intentar valorar la comprensión de la lectura. Para Colomer (2006) el nuevo modelo de lectura supone la interrelación de tres factores: el lector, el texto y el contexto. La relación entre estos tres factores influye en la posibilidad de comprensión del texto y, por lo tanto, en las actividades en y fuera del aula. Por esta razón se torna indispensable indagar y encontrar conocimientos, por un lado, y procedimientos de valoración, por otro, que permitan obtener una comprensión más adecuada de las dificultades que aparecen al evaluar la comprensión de la lectura.

De igual modo, tiene como característica la construcción inteligente del significado del texto interactuando con la información visual que se encuentra en el material escrito. Pero para que ello suceda, el material escrito debe despertar la curiosidad en el lector, por lo que debe ser una lectura acorde con la edad y los intereses de cada individuo. Entonces, el acto de la lectura tiene por finalidad crear lectores críticos, activos, analíticos, creativos, cuyo fin sea lograr el desarrollo de la competencia comunicativa del alumno atendiendo a los procesos de comprensión y producción en el lenguaje oral y escrito.

Para Vieytes de Iglesias y López Blasig de Jaimes (1992) en la comprensión de la lectura existen niveles que van a permitir un mejor y efectivo aprendizaje en la actividad. Las autoras clasifican estos niveles de la siguiente manera:

- (1) *Nivel de comprensión literal.* Éste se desarrolla cuando el lector puede extraer directamente del texto las ideas tal y como las expresa el autor.
- (2) *Nivel de reorganización de la comprensión literal.* El lector puede reseñar la lectura de un texto con sus propias palabras o cuando lo expresa gráficamente a través del uso de secuencias.
- (3) *Nivel inferencial.* Se caracteriza por permitir al lector imaginar elementos que no están en el texto y utilizar su intuición y la relaciona con sus experiencias personales para inferir.
- (4) *Nivel de evaluación.* Está comprendido por procesos de valoración y enjuiciamiento por parte del lector, lo que hace necesario la intervención o acompañamiento por parte del adulto o con otro par. Esto se debe a que la complejidad lectora que pueda ofrecer un texto hace que los lectores puedan desarrollar tal evaluación si es acompañado por otro sujeto más experto.
- (5) *Nivel de apreciación.* Se caracteriza porque el lector puede expresar comentarios emotivos y estéticos, sobre el texto consultado. El lector puede emitir juicios sobre el uso del lenguaje del autor.

Finalmente, estos niveles se reencuentran cuando el docente formula preguntas en torno al texto. En el marco de un texto narrativo, por ejemplo, es relativamente fácil para un alumno responder a preguntas que apuntan a la relación de los hechos. Detectar hechos, enumerar acontecimientos, decir “lo que ocurre”, cuál es la “historia”, está al alcance del alumno en la inmediatez

de su lectura. De allí que el aprendiz es capaz de recorrer los niveles de lectura si encuentra a un adulto (o par) que lo ayude en la comprensión del texto.

Visto así, esta investigación dedicará atención a los niveles inferencial, evaluación y apreciación. Éstos son quizás los niveles más abstractos y complejos que alcanza el alumno para extrapolar el contenido de un texto escrito y las experiencias propias según su contexto sociocultural. En este particular, centrar el interés en estos niveles permitirá adentrarlo en su formación como lector autónomo, sin que con ello se menoscabe la importancia de los otros niveles descritos.

Por su parte, y para finalizar este apartado, es necesario comentar qué se entiende por estrategias didácticas; este término es adaptado de las estrategias de aprendizaje. La idea es retomar distintas definiciones para adecuar el trabajo hacia la didáctica que deberá desarrollar el futuro profesor. Díaz y Hernández (2002) definen las estrategias didácticas como “conjunto de pasos, operaciones o habilidades que un aprendiz emplea en forma consciente, controlada e intencional como instrumento flexible para aprender significativamente” (p. 93). Asimismo, González (2004) las considera como “operaciones y procedimientos que una persona pueda utilizar para adquirir, retener y recordar diferentes tipos de conocimientos y actuaciones” (p. 37). De esta manera, el sujeto puede hacer uso adecuado del conocimiento a la hora de enfrentarse con un texto determinado. Al respecto, es necesario reseñar la definición de Solé (2003), en coincidencia con los autores mencionados, quien sostiene que las estrategias de aprendizaje son utilizadas como “procedimientos de carácter elevado que implican la presencia de objetivos que cumplir, la planificación de las acciones que se desencadenan para lograrlos, así como su evaluación y posible cambio” (p. 59).

En este sentido, se puede afirmar que las estrategias didácticas son las encargadas de procesar los contenidos de enseñanza y procedimientos elevados, que van a constituir lo cognitivo y lo metacognitivo en el individuo. De este modo, aplicar estrategias de comprensión requiere que prevalezca la construcción y el uso de los procedimientos para que puedan ser transferidos sin mayor dificultad en situaciones de lectura variada, para asegurar el aprendizaje significativo. Para los efectos de la presente investigación, se tomó en cuenta la definición ofrecida por Solé (*ob. cit.*), sobre la base del antes, durante y después de la lectura (p. 77).

Procedimiento metodológico

Esta investigación centró su interés en el proceso de aprendizaje referido a la comprensión de textos escritos en el ámbito educativo universitario. Específicamente, tuvo como objetivo valorar la efectividad de un conjunto de estrategias didácticas que garantizaran el aprendizaje significativo y funcional de la comprensión de textos en los alumnos universitarios (30 alumnos) cursantes de la asignatura Enseñanza de la Lengua Materna, específicamente en la sección 751. Las razones de su escogencia -que se explicaron anteriormente- se debieron a que la investigadora fue docente del curso en el semestre 2007-I. Esta asignatura forma parte del pensum del Programa Curricular de Lengua y Literatura del Departamento de Castellano del Pedagógico “Rafael Alberto Escobar Lara”, Maracay (también se le conoce como UPEL, núcleo Maracay). En este sentido, se estimó que el paso inicial fue la acción docente en procura de la consolidación de la comprensión de los textos según sean los intereses y necesidades del aprendiz. El objetivo que se planteó en esta investigación, referido a la valoración de un conjunto de estrategias didácticas para la comprensión de textos, requirió ser estudiado en su ambiente natural. De este modo, bajo la modalidad de proyecto factible, este trabajo condujo a “la elaboración y desarrollo de un modelo operativo viable para solucionar problemas, requerimientos o necesidades de organizaciones o grupos sociales” (Manual de Trabajos de Grado, Especializaciones y Tesis Doctorales, 2006, p. 21).

Para ello, se tomó en cuenta el método Investigación-Acción-Participativa (IAP). Según Elliott (2002), la IAP requiere “en el desarrollo de una situación total para tratar de mejorar la calidad de la acción en la misma” (p. 85). Asimismo, Kemmis y McTaggart (1992) consideran que la IAP es “una forma de indagación colectiva, donde los participantes son los autores del proceso en situaciones sociales, con un objetivo firme de mejorar la racionalidad de sus propias prácticas educativas” (p. 82). La Investigación-Acción-Participativa (IAP) se relaciona con el diseño de campo, el cual se desarrolló de una manera ordenada y sistemática, mediante una serie de pasos que permitieron cumplir con los objetivos planteados. A continuación se mencionan los pasos que permitieron llevar a cabo la investigación, según Kemmis y McTaggart (*ob. cit.*).

Diagnóstico inicial sobre la situación a la luz de la preocupación temática

Este paso se correspondió con la naturaleza del reconocimiento. Se inició el diagnóstico de los niveles de lectura (en especial los niveles inferencial, evaluación y apreciación en los alumnos de la sección 751 del curso Enseñanza de la Lengua Materna, mediante la muestra de distintos textos (en particular, de corte narrativo y explicativo, según el tema que ellos mismos propusieron). Con ello, se hizo el diagnóstico acerca de los intereses o gustos por la lectura de cada uno. Es importante destacar que para la obtención de la información diagnóstica sobre el nivel de lectura hubo la necesidad de emplear un tiempo prolongado en cinco (5) sesiones de clase, puesto que menos tiempo era insuficiente para obtenerla (se tomó en cuenta el nivel literal, el nivel de reorganización de la comprensión literal, el inferencial, el evaluativo y el de apreciación, según lo plantea Vieytes de Iglesias y López Blasig de Jaimes, 1992). Estas sesiones se realizaron variando las lecturas, tal como se establecieron de acuerdo con los intereses de los alumnos. Las actividades diagnósticas se desarrollaron de la siguiente manera: fueron planificadas según con el tema que contemplaron los estudiantes cuando expresaban su dificultad en el análisis de textos y se les pidió que se reunieran en equipo de cinco personas. Al aula de clase se llevaron textos de corte narrativo (cuentos tradicionales de los hermanos Grim). Los equipos debían escoger uno de ellos. Cada equipo opinó sobre esos textos: “-está bien chévere así uno lee cuentos, ve las figuras y no está puro escribiendo”; “- muchachos esta está bien buena; habla sobre el amigo del hombre y tiene un perro de dibujo ¿será que dejamos esta?”; “-no chama, mejor agarramos la de la canción, mi hermana la cantaba en la casa y si la profe pregunta algo yo ya sé como se llama”.

En este sentido, los estudiantes preferían los textos con pocas letras y muchas ilustraciones, situación ésta que se evidencia también en los niños. De igual manera, se apropiaban de los textos narrativos y descriptivos. Así, luego de que cada grupo había tomado el texto de su preferencia, la investigadora les pidió que lo leyeran para que respondieran algunas preguntas sobre el tema escogido. La pregunta, tal como lo afirma Ríos (2004), es una excelente estrategia para activar los conocimientos previos en el aprendiz. La pregunta sirvió de base para iniciar la actividad que

estuvo conformada por tres partes tal como lo refiere Solé (2003): *antes de leer* (enfocada hacia la predicción), *durante la lectura* (para verificar la interpretación y la inferencia que posee el lector con el texto) y una tercera, *después de la lectura* (que se dirigió para conocer la capacidad crítica de los estudiantes ante el texto leído).

Dicho esto, se realizaron una serie de interrogantes (“¿qué les pareció la actividad?”, “¿creen ustedes que podemos seguir trabajando con este tipo de actividad?”, “¿qué aprendieron?”), a cada grupo para determinar la presencia de cada una de las partes que conforma el proceso lector. A estas preguntas los alumnos también respondieron de manera oral. Este diagnóstico permitió determinar el nivel literal, el de reorganización de la comprensión literal y el inferencial en los estudiantes y así poder actuar. Según la lista de cotejo, y con base en el indicador *¿Extrae del texto las ideas expresadas por el autor?* (antes de la lectura), los estudiantes reunidos en grupos de cinco (05), pudieron responder satisfactoriamente. Esto reveló que el nivel literal estaba consolidado. Entretanto la siguiente fase (durante la lectura), el indicador de la lista de cotejo *¿imagina elementos que no están en el texto, pero que son coherentes con esto?, ¿establecen relación con el texto original y el organizado por ellos?*, no estuvieron del todo lo suficientemente alertas para responder a las preguntas “¿qué pasaría si a ustedes le sucediera algo parecido?”, “¿cómo resolverían el problema si a alguien le pasa lo mismo?”. En tal sentido, el nivel inferencial no se produjo satisfactoriamente. Las interrogantes fueron respondidas de modo literal. Es decir, leían de nuevo lo que el texto le suministraba, pero no sabían cómo imaginarse una situación distinta a la presentada en el material impreso. En la última fase (después de la lectura) se demostró que el nivel evaluativo y apreciativo tampoco estuvo consolidado. El indicador que guió a la lista de cotejo *-¿Emite opiniones sobre el tema?-* ante la pregunta “¿qué les pareció la lectura?”, fue respondida del mismo modo que las dos anteriores. Los estudiantes no pudieron emitir respuestas más complejas, sólo se limitaron a respuestas cerradas (“sí me gustó” o “no me gustó”). Para Solé (*ob. cit.*) en las actividades de lectura deben darse todas las fases (el antes, el durante y el después) y el docente debe tener una visión amplia y flexible frente a este proceso, para así poder ayudar a los alumnos a la comprensión y construcción del significado. De igual modo, considera que se debe formar lectores

desde la perspectiva del nivel inferencial, evaluativo y apreciativo, por cuanto esto le va a permitir a los alumnos la comprensión, obtención y elaboración de nuevos conocimientos. Con esto se definieron cuáles y qué acción debió tomarse para conocer el proceso del aprendizaje lector y analizar cuáles y cómo implementar la planificación y diseño de las estrategias didácticas.

Diseño y Planificación

Una vez que se conocieron los intereses y necesidades de los estudiantes y la complejidad de canalizar los niveles inferencial, evaluación y apreciación del texto, se procedió a planificar las estrategias didácticas que se ejecutaron durante un mes. Luego, en común acuerdo con el grupo, se diseñó un cuerpo de estrategias didácticas para la comprensión de textos. Para ello, se diseñaron tres (03) para la comprensión de textos (*Armando textos*, *Comprendo textos a través de ilustraciones*, *Construyo y aprendo*).

Puesta en práctica del plan y observación de cómo funciona

Esta fase estuvo relacionada con la ejecución y observación de las actitudes de los participantes cuando se iniciaban, desarrollaban y concluían las estrategias didácticas para la comprensión de textos. Es decir, se tomaron en cuenta las fases antes, durante y después propuestas por Solé (2003, p. 38). A través del examen de las actitudes de los estudiantes, se escribió el Registro de Observaciones (que se explican en el siguiente apartado). Tal registro recogió los momentos y situaciones más significativas de la participación de los estudiantes en la discusión en torno a la comprensión de textos y a su organización en los niveles inferencial, evaluativo y apreciativo del texto. Para valorarlos se registraron por escrito los cambios relacionados con el desarrollo y/o consolidación de la comprensión de textos entre las actividades y la práctica.

Evaluación

Este paso permitió a la investigadora la interpretación, explicación y las conclusiones de las actividades ejecutadas. Todo ello con el fin de consolidar los niveles señalados en conjunto con los otros niveles (literal

y reorganización de la comprensión literal). Se tomó como base el uso de estrategias metacognitivas (adquisición, evocación y retención). También, se procedió a pedirles a los estudiantes la planificación de un tema para practicarlo en clase sobre la base del Currículo Básico Nacional (1997).

Rediseño

Este rediseño consistió en la reformulación de las estrategias didácticas propuestas para aplicarlas a la situación del estudiante universitario y no al estudiante de básica. Implicó entonces reestructurarlas (organización de ideas, confusión de significados, escasa relación de la información previa con la nueva por conocer) en función de los aspectos que serían consolidados según los requerimientos de las lecturas exigidas en el ámbito universitario.

En lo que respecta al análisis de datos, Dey (citado por Hernández y *et al.*, 2004), “considera que éste no está determinado en su totalidad sino que es prefigurado o esbozado”. Es decir, se comienza a desarrollar bajo parámetros generalizados. Para Martínez (2004), el análisis de los datos (o data) debe desarrollarse mediante las *unidades de análisis o de registro*. Vale la pena destacar que el análisis se resumió en tres procedimientos:

- a) **Análisis exploratorio:** consistió en revisar los datos recogidos y, a su vez, relacionarlos con el marco teórico. Todo ello con el fin de elaborar las categorías.
- b) **Descripción:** se examinaron los segmentos de cada categoría para observar qué, cómo y por qué sucedieron los fenómenos. Del mismo modo, se pudo confirmar si lo sucedido estaba contemplado o surgió durante el proceso.
- c) **Interpretación:** supuso integrar, relacionar, establecer y comparar las conexiones entre las categorías (Pérez Serrano, 2000).

Resultados, análisis e interpretación

(A) Diseño, planificación y análisis de las estrategias didácticas

(A.1) Etapa previa. El lector observará el diseño de las tres (03) estrategias didácticas para la comprensión de textos. Éstas, harta reconocidas pero pocas

veces practicadas, sirvieron de base para que el estudiante pudiera “darse cuenta de” lo aprendido y relacionarlo con su experiencia como alumno. La formación del futuro docente debe partir desde la misma experiencia como alumno, pues de ese modo pudiera evitarse los modelos que tradicionalmente se copian de profesores que nos han dado clase a lo largo de nuestra vida escolar. Se observará que las reacciones que los estudiantes manifestaron son semejantes a aquellas ocurridas cuando un niño reconoce otra actividad distinta a la copia o al dictado de un texto o la lectura de éste de modo solitario. Dicho lo anterior, la descripción y el análisis de los resultados de la puesta en marcha de las estrategias, propiamente dichas, se exponen sucintamente a continuación.

ARMANDO TEXTOS

Objetivo: estimular la capacidad de observación, el desarrollo secuencial y lógico en el alumno para mejorar la comprensión de la lectura.

Actividades del docente y del estudiante

- Explicará el objetivo de la actividad.
- Llevará varias copias de la lectura con la cual va a trabajar.
- Separará en fragmentos las copias y las recortará.
- Dará a conocer el objetivo de la actividad a los alumnos.
- Organizará a los alumnos en grupo y les entregará a cada grupo una copia con los fragmentos desordenados.
- Animará a los alumnos a realizar comentarios sobre la actividad.
- Los alumnos compararán el texto organizado con el texto original

La evaluación de esta estrategia se realizó durante la primera semana del curso. Al grupo de treinta (30) estudiantes (organizados en 5 equipos de 6 participantes) se les valoró esta estrategia en dos fases: (a) evaluación actitudinal y (b) evaluación procedimental y conceptual. En la evaluación actitudinal, una vez que los estudiantes estuvieron organizados en cinco (5) equipos, se escucharon comentarios tales como: “-¿Cuál tienen ustedes? ¡Nosotros tenemos el del perro es el mejor amigo del hombre! ¡Es bueno y muy interesante, ya casi lo tenemos armado! A lo que otro estudiante le respondió: “-Tenemos el de adiestrar a tu gatito. Le ganamos porque ya lo armamos. Eso fue rapidito porque uno tiene gatos y más o menos sabe cómo atenderles”: “-Estamos terminando. Nos falta una línea, pero es buenísima la actividad, y el tema es bien bonito tiene un dibujo precioso”.

Las actitudes manifestadas por los estudiantes suponen que éstas son semejantes a las de los niños y adolescentes en las escuelas. La idea fue que el estudiante de Castellano traspusiera sus conocimientos sobre la enseñanza de la lengua en una estrategia que produjera mayor atención y menos aburrimiento a la hora de organizar un texto escrito. Fue muy alentador saber que con este tipo de estrategia el alumno será más reflexivo en torno a la comprensión de un texto. Se pretendió activar, a través de la inferencia, evaluación y apreciación del texto, el conocimiento previo en los alumnos. Para Solé (2003, p. 115) este es un aspecto de suma importancia al momento de construir estos niveles, pues se necesita reconocer el: “conocimiento y las experiencias del lector que se construye el significado del texto” (p. 83). En este sentido, y tomando en cuenta que el estudiante que se forma como futuro docente en castellano, en el *Bloque Intercambio Oral* del Currículo Básico Nacional del Ministerio de Educación (1997), expresa que el alumno puede desarrollar sus competencias o habilidades para la comprensión de textos orales con diferentes propósitos. En cuanto a lo procedimental, se evidenció que la práctica de la lectura en el aula fue asumida por los estudiantes como una tarea placentera y útil. Esta actividad permitió consolidar las diferentes situaciones comunicativas en el entorno social del aula de clase. Con respecto a la evaluación, se toma como ejemplo a tres grupos de estudiantes (escogidos al azar) que tuvieron en sus manos los textos que a continuación se ilustran:

Grupo 2. TEXTO DESORDENADO. “Los gatos son, generalmente, más independientes. Porque hacen pupú y pipí en una caja. y cuando se les logra educar dentro de la casa. Con arena que tiene en la cocina o. que los perros. En el balcón si vives en un apartamento. TEXTO ORDENADO POR EL GRUPO. “Los gatos son, generalmente, más independientes que los perros porque hacen pupú y pipí en una caja y cuando se les logra educar dentro de la casa. Su proceso de aprendizaje es más rápido. si vives en un apartamento con arena que tienes en la cocina o en el balcón”

Grupo 3. TEXTO DESORDENADO. “El perro es un animal doméstico. Es de la leche de la madre tiene. Cubierto de pelos ¡Es sin duda. Mamífero, es decir, se alimenta. Esta fama está plenamente. Merecida la fidelidad. Tiene respiración pulmonar. Cuatro patas, hocico, rabo y el cuerpo. Es el mejor amigo del hombre”. TEXTO ORDENADO POR EL GRUPO. “El perro es un animal doméstico. Tiene respiración pulmonar, cuatro patas, hocico, rabo. Es el mejor amigo del hombre.”

Grupo 4. TEXTO DESORDENADO. “Palomita blanca. Llévame en tus alas. Copetito azul. A ver a Jesús. Viéndose con alas. A quien yo adoré. ¡Ay! mi palomita. Me dejó y se fue” TEXTO ORDENADO POR EL GRUPO. “palomita blanca. Copetito azul. Llévame en tus alas. A ver a Jesús. ¡Ay! mi palomita. A quien yo adoré. Viéndose con alas. Me dejó y se fue”

Es importante resaltar que durante la fase “antes de la lectura”, cuyo indicador del instrumento fue *¿Relacionan las experiencias previas con la lectura?*, los alumnos se observaban muy emocionados e intercambiaban las experiencias de lecturas con situaciones vividas por ellos. Este hecho permitió corroborar que el nivel de predicción fue activado. De igual modo, la metacognición -mediante el empleo de las estrategias “evocación” (*¿Vivieron una situación parecida?*) y “retención” (*Hablen acerca de lo leído*)- también se hicieron presentes. Dicho esto, se diseñó la siguiente estrategia:

COMPRENDO TEXTOS A TRAVÉS DE ILUSTRACIONES

Objetivo: describir oralmente a través de ilustraciones lo que comprendió del texto leído.

Actividades del docente y del estudiante

- Dará a conocer el objetivo de la actividad.
- Organizará a los alumnos en grupos.
- Activará los conocimientos previos existentes en los alumnos.
- Entregará textos con ilustraciones
- Animará a los grupos para que hagan comentarios sobre la actividad.
- Leerán el texto en forma silenciosa.
- Seleccionarán literalmente los escritos que se correspondan con las ilustraciones.
- Realizarán comentarios sobre la actividad donde se permita el uso de inferencias, evaluaciones y apreciaciones del texto.

Para la actividad de la siguiente semana, los estudiantes se organizaron en seis (6) grupos integrado por cinco (5) participantes. El objetivo de la estrategia señalada permitió establecer la relación texto e ilustración presente en el material de lectura. Para esta actividad se utilizó la inferencia, la evaluación y la apreciación del texto. Se retomaron algunas explicaciones de las sesiones anteriores y se procedió a entregarles un mismo texto a cada grupo. Ese texto contenía ilustraciones separadas en la parte superior y en la

parte inferior presentaban escritos enumerados que se relacionaban con cada figura (la ilustración fue una secuencia de acciones de un elefante y su cría. Luego, a modo de oraciones separadas (asirse a la cola de mamá, ser acariciado, acariciar, rociarse de agua y de polvo, beber con pitillo, respirar incluso bajo el agua, arrancar un árbol, recoger suavemente un fruto) el estudiante debió identificar las ilustraciones con los enunciados escritos. Una vez introducida la información (“antes de la lectura”), los alumnos procedieron a observar las ilustraciones y los escritos que contenía el texto. Luego se dejaron escuchar comentarios como: “-¡estas actividades se han hecho buenísimas. Es una forma de trabajar en grupo para que todos participemos y podamos entender mejor!”; “-¡así es que es bueno estudiar! Uno comparte con los demás compañeros y tres o cuatro piensan más que uno solo. Además dejamos de escribir y leer cosas tan largas”.

En la fase “durante la lectura”, y tomando en cuenta la evaluación actitudinal, se pidió a los alumnos que ubicaran el escrito correspondiente a cada ilustración y le colocaran el número de ese escrito a éstas. Luego, se pudo escuchar las siguientes opiniones de diferentes participantes, entre ellas: “- ¡No vale, esa no es. Mirala bien, es la tercera “! A lo que el otro compañero le responde: “- ¡Te digo que es ésta: lo está acariciando y ésta se relaciona con caricias!” La otra participante opinó y dijo: “- ¡Ella tiene razón; vamos a colocar esa!; “- Chama, nos falta una sola; es divertido ¿verdad?”. Finalmente, en la fase “después de la lectura” se escuchó lo siguiente “-¡Qué bueno! Esa actividad fue muy divertida. Yo la entendí perfectamente y me gustó mucho ¿no creen ustedes que deberíamos decirle a la profe que hagamos otra parecida para cuando tengamos que dar clases?”

Con esta actividad se pretendió que el alumno comentara la comprensión que había obtenido del texto. De igual manera, que expusieran sus comentarios sobre lo leído para predecir, hacer inferencias, relacionar, comparar, evaluar y apreciar el contenido del texto. Por lo que, en este sentido, Solé (2003) considera que en la comprensión, las predicciones permiten establecer hipótesis ajustadas y razonables sobre lo que va a encontrarse en el texto, apoyándose en la interpretación que se va construyendo del texto, los conocimientos previos y la experiencia del lector (p. 121).

Se pudo observar un gran entusiasmo en los alumnos al momento de realizar la actividad. Sin embargo, las relaciones lógicas de texto no

fueron logradas en su totalidad. Esto le permitió a la investigadora seguir profundizando y reforzando sobre lo que era el proceso de comprensión. Para ello se utilizaron sesiones extras y se volvió a retomar la actividad. Esta vez, debió ser pertinente rediseñar la estrategia con base en lecturas que ilustraran la fauna venezolana, por ejemplo, sin que por ello se dejara a un lado la fauna africana o de cualquier otra parte del mundo. La última estrategia- que a continuación se explica- refuerza lo dicho.

CONSTRUYO Y APRENDO

OBJETIVOS: desarrollar la imaginación para la práctica de conocimientos previos. Construir inferencias, evaluar y formular apreciaciones al momento de interactuar con el texto.

Actividades del docente y del estudiante

- Dará a conocer el objetivo de la actividad.
- Organizará a los alumnos en grupos.
- Activará los conocimientos previos en los alumnos.
- Llevará varios textos para que los alumnos seleccionen uno.
- Leerá el texto seleccionado por los alumnos.
- Realizará preguntas escritas a los grupos relacionadas con la actividad.
- Activarán los conocimientos previos.

Para la estrategia **Construyo y Aprendo** (que se trabajó en la cuarta semana) se recurrió al orden narrativo. Fue una estrategia que a partir de la expresión oral, estimuló la imaginación y permitió facilitar la comprensión de los acontecimientos o hechos. Para ello, se explicó a los alumnos el propósito. Se retomaron algunos puntos de las actividades anteriores, entre ellas la inferencia, la evaluación y la apreciación del texto. Los alumnos se organizaron en cinco (5) grupos de seis (6) participantes. Se les presentó un variado número de fábulas para que éstos escogieran una. Ellos eligieron la fábula “El loro y la gata” (Esopo). Luego, en la fase “antes de la lectura” se explicó la fábula y sus personajes principales. En la siguiente fase “durante la lectura”, al término de la lectura, se les hicieron preguntas relacionadas con el texto. Con esta actividad se pretendió que los alumnos practicasen los conocimientos previos, los relacionaran con los nuevos y construyeran inferencias, evaluaciones y apreciaciones del texto. Así como también, pudieran formular hipótesis, hacer predicciones al momento de interactuar con el texto. En este sentido, Odremán (2005) considera que “un

sujeto activo [en la lectura de un texto] trata permanentemente de comprender la naturaleza del lenguaje, seleccionando información que le provee el medio y que le interesa, para tratar de construir su propio lenguaje” (p. 32). Es de resaltar que los grupos se encontraban animados en la realización de la tarea, lo que permitió ver cómo entre los alumnos se intercambiaban ideas y las relacionaban para contestar las preguntas. En la fase “durante la lectura”, los estudiantes escribieron cómo pudiera presentarse otra manera de comenzar el texto. Quien fungió como investigadora ofreció tres opciones: (a) “un señor fue a una tienda de mascota y compró un loro”, (b) “un señor se encontró un loro” y (c) “un loro, cansado de volar, llegó a casa de un señor”. Las producciones, resaltadas en cursivas, fueron las siguientes para la fase “después de la lectura”:

Grupo 1. “Un señor se encontró un loro y *se lo llevó a la casa. El loro quería seguir volando pero no supo qué hacer porque estaba encerrado en un cuarto*”

Grupo 2. “Un señor fue a una tienda de mascota y compró un loro *para su madre. Cuando el señor le ofrece el loro a ella, ésta se sorprendió y le dijo que se lo llevara al patio*”

Grupo 3. “Un loro cansado de volar llegó a la casa de un señor y *se puso a cantar. Pero, ¿qué raro, los loros cantan? Cuando observó lo que hacía el loro, el señor supo que él era de alguien que cantaba o que le colocaban música...*”

Grupo 4 “Un señor se encontró un loro y *lo regaló. No pudo soportar que el loro estuviera encerrado en una jaula. Por eso lo ofreció al zoológico de la ciudad...*”

Grupo 5. “Un loro cansado de volar llegó a la casa de un señor y *lo soltó en su casa*”

Se escucharon comentarios donde interactuaban unos con otros: “- ¡Ésa no es! ¡Revisa bien porque es la segunda! Chama?”; “-Yo la voy a dejar así, como lo que yo creo que es”; “- ¡Acuérdate que la profe dijo “¡y lo soltó en su casa!””.

La actividad fue de tal agrado para los alumnos, que pidieron a la investigadora tener otra sesión con la misma actividad, por lo que hubo la necesidad de repetirla con otros textos. Bajo esta perspectiva, la comprensión textual se entiende como el proceso mediante el cual se obtiene el significado de un texto. Al respecto, Solé (2003) refiere que la comprensión “es un proceso

de emisión y verificación de predicciones que conlleva a la construcción de la comprensión de un texto” (p. 56). Desde este punto de vista, para la enseñanza y el aprendizaje de estrategias de comprensión de la lectura se requiere de la disponibilidad, la preparación, la motivación y la creatividad. Es a través de estos parámetros como el lector pueda formular hipótesis, generar inferencias, analizar informaciones, hacer predicciones y conclusiones al momento de interactuar con el texto.

A.2. Lo acontecido después de practicar

Es evidente que las estrategias anteriores fueron el preámbulo para discutir con los estudiantes sobre por qué se les hacía difícil analizar un texto. Lo ocurrido, lejos de “jugar” a leer, fue una oportunidad para que los estudiantes reflexionaran sobre la importancia de la lectura en cualquier actividad que la involucrara. Cuando manifestaban su disgusto con los profesores que solicitaban analizar un texto, los mismos estudiantes dieron cuenta de que no era tal el análisis. Sólo se limitaban a reproducir textualmente lo que podían extraer de la lectura.

La lectura exige la presencia de unos procesos básicos (atención, discriminación, memoria) que no son específicos de la actividad de leer y que constituyen un substrato necesario para otras actividades intelectuales. Para leer y comprender es necesario que el sujeto disponga de “esquemas de conocimiento”. O lo que es lo mismo, un conjunto de representaciones más o menos organizado y complejo sobre el tema que es objeto de lectura o sobre temas afines. A todo ello hay que añadir las estrategias que el sujeto pone en marcha para conseguir su propósito, que en el caso que nos ocupa es comprender e interpretar un texto escrito. Por último, las estrategias metacognitivas aportan información sobre el proceso emprendido. Es por ello que en el ámbito de la lectura, la metacognición suele “alertar” al sujeto cuando no comprende. A través de la metacognición el sujeto realizará las acciones necesarias para solucionar la dificultad encontrada y reorientar la lectura. Las estrategias didácticas practicadas previamente se reorientaron siguiendo el siguiente esquema:

1. Elaborar inferencias sobre la base de las siguientes interrogantes:
¿cuál podrá ser el final de este texto?, ¿qué sugeriría para solucionar el problema que aquí se plantea en la interrogante que el profesor

- solicita?, ¿cuál podría ser el significado de esta palabra?, ¿qué pudiera suceder si cambio los acontecimientos?
2. Comprobar (o evaluar) si la comprensión tiene lugar mediante la revisión: ¿qué se pretendía explicar en este párrafo?, ¿cuál es el tema fundamental que extraería de la lectura?, ¿puedo reconstruir mis propios argumentos?, ¿puedo reconstruir las ideas principales?, ¿comprendo esas ideas?
 3. Apreciar la consistencia interna del contenido: ¿es compatible mi experiencia con lo leído?, ¿tiene sentido lo que leo?, ¿hay coherencia en las ideas planteadas en el texto?, ¿discrepa de lo que pienso aunque los argumentos son lógicos?, ¿entiendo lo que quiero expresar por escrito?, ¿qué dificultades plantea el autor del texto?

Entendidas de este modo, las estrategias didácticas, que en su lugar pudieran aportar otros modos de abordar la lectura, deben estar estrechamente vinculadas a la metacognición. El “metaconocimiento” permite dirigir y regular la actuación del lector, utilizar estrategias de aprendizaje, valorar su adecuación y la conveniencia de sustituirlas o insistir en ellas. Esa es la intención de todo acto de lectura. No es la idea de ofrecer recetas para que el sujeto aprendiz automatice la lectura y descubra en una primera ojeada la intención del texto. En otras palabras, la competencia en lectura no sigue a la competencia para usar la lectura como instrumento de aprendizaje. Las estrategias responsables de la comprensión -que funcionan automáticamente- deben ser usadas conscientemente cuando lo que se persigue es el aprendizaje.

En definitiva, los estudiantes tuvieron que aprender a leer y comprender la diferencia de leer para aprender. No es lo mismo leer para disfrutar que leer para seguir unas instrucciones. Cuando leen para aprender, la lectura suele ser lenta y repetida. Por ejemplo, cuando un docente le solicita el análisis de una novela, el estudiante debe realizar una primera lectura y luego ir profundizando en las ideas que contiene mediante las interrogantes sugeridas. El lector debe autointerrogarse sobre lo que lee, establecer relaciones con lo que ya conoce, revisar términos, entre otros aspectos (Solé, 2006).

Discusiones y conclusiones

El rediseño con base en la reflexión-acción-reflexión de las estrategias didácticas que se plantearon en primera instancia para que el estudiante universitario comprendiera lo que significa “leer para aprender” permitieron

fortalecer los niveles inferencia, evaluación y apreciación del texto. La reflexión se llevó a cabo al momento de rediseñar las estrategias, las cuales se desarrollaron según las necesidades e intereses de los estudiantes. Las estrategias didácticas se discutieron y dieron como resultado las siguientes:

a) Armando textos. Se aplicó y se rediseñó su contenido para un nuevo estudio, ya que en la primera estuvo dirigida a escolares. Fue un modo de dar entender que la inferencia, la evaluación y la apreciación de un texto se puede “enseñar” desde los primeros grados de escolaridad del sujeto aprendiz. Los mismos estudiantes, a pesar de tener conocimientos previos sobre situaciones cotidianas, escribían incoherencias a la hora de presentar por escrito lo demandado. En consecuencia, el texto debe presentarse en proposiciones completas y no fraccionándose en oraciones entrecortadas. Esto permitió a los estudiantes reflexionar sobre cómo llegaron a leer fragmentos de textos aislados del contenido que se le solicitaba para analizar un texto. Comprendieron que “armar un texto” no es disponer de un texto en el que sólo se lee el primer y/o el último párrafo. Leer es construir “el todo” en sus partes. Es aprender a leer para seguir instrucciones precisas y no para “automatizar unas ideas principales”. Se pudo re-crear esta estrategia según las interrogantes para inferenciar, para evaluar y para apreciar el texto (*supra*).

b) Comprendo textos a través de ilustraciones. En esta estrategia -y en pleno acuerdo con los estudiantes- fue necesario adaptar las ilustraciones a los conocimientos previos del sujeto. De igual modo, se instó a la activación de las estrategias metacognitivas para resolver problemas con el uso de ciertos términos. Irónicamente -por no decir lo contrario- ellos conocían “teóricamente” las estrategias metacognitivas, pero no solían ponerlas en práctica. El ejercicio entonces sirvió para que prestaran más atención a este tipo de estrategias y reestructuraran la lectura del texto a través de la autointerrogación para apreciar y valorar lo leído.

c) Construyo y aprendo. El rediseño de esta estrategia se aplicó durante la lectura, en la elaboración de comentarios, la realización de predicciones y la formulación de inferencias. Aspectos que no fueron logrados en su totalidad con un grupo significativo de alumnos. El docente debe tomar en cuenta que para que se logren cada uno de estos aspectos, debe trabajar con textos contextualizados, en primer lugar. Y en segundo lugar, ofrecer más lecturas referidas a otros hechos u objetos semejantes.

En definitiva, lo que se pretendió fue que este estudiante -futuro docente- comprendiera que leer para aprender se construye sobre lo ya construido. De aquí que el estudiante que se enfrenta a un texto con la finalidad de aprender determinados contenidos necesita seleccionar y actualizar sus conocimientos previos, examinar su coherencia y relevancia. Todo esto tiene que enseñarse no sólo en la escuela, sino en el contexto universitario. Es muy frecuente que el estudiante deba resumir, elaborar monografías, analizar textos, sin que se les ofrezcan instrucciones acerca de las estrategias que implican estas complejas actividades. El dominio autónomo de la lectura, que permita disfrutar de ella y que el estudiante aprenda por su cuenta, exige un tratamiento educativo serio donde se observe a la lectura no como un conjunto de habilidades, sino como un instrumento útil para aprender.

Implicaciones pedagógicas

Si bien el interés de la comprensión de textos se ha concentrado más hacia la escuela, no es menos importante considerarla en el ámbito universitario. De allí la importancia de la IAP como un ejemplo que pudiera coadyuvar en la práctica docente, sobre todo cuando se forman futuros docentes. Por ello, la condición fundamental para una “buena enseñanza de la lectura” es la de otorgarle el sentido de su práctica social y cultural. De ello depende que los estudiantes entiendan su aprendizaje como un medio de ampliar las posibilidades de comunicación, gozo y acceso al conocimiento. Supone que:

1. El radio de acción de las actividades dependerá de la variedad de textos. No es recomendable la lectura para decodificar, sino para comprender. Esto se puede lograr si el estudiante reconsidera el proceso cognitivo y metacognitivo para aprender.
2. El estudiante debe ser participativo. Su acto lector debe ser auténtico y efectivo. Esto se logra si él interviene activamente con sus propias experiencias y aprende hechos nuevos. La inferencia, tal como refiere Ríos (2004), es un proceso básico del pensamiento. En este proceso es necesario utilizar los elementos del texto (oral o escrito) que permitan la elaboración de hipótesis para darle sentido al contenido del texto, aunque éste no haya sido manifestado de manera explícita.
3. Muchas de las actividades que han demostrado su evaluación en el aprendizaje de la comprensión de textos relacionan la lectura con la oralidad y la escritura. De igual modo, la discusión colectiva o en

- pequeños grupos enriquecen la comprensión, refuerza la memoria a largo plazo y contribuye a mejorar la comprensión en profundidad.
4. La producción de textos ayuda a analizar y a entender muchos aspectos textuales tales como las estructuras del texto, los elementos cohesivos y la coherencia.
 5. Finalmente, el trabajo cooperativo entre los estudiantes hace que se entienda más un texto y se retenga mejor la información cuando éste se trabaja de manera grupal. Con ello, es posible instar la discusión en grupos que mucho ofrecería en la reconstrucción del conocimiento previo. Esto no con la idea que los trabajos escritos sean elaborados en grupo, sino un modo de crear discusión en torno a un tema.

Referencias

- Braslavsky, B. (1996). *Educación en una escuela para la democracia*. Caracas: Universidad Pedagógica Experimental Libertador (UPEL).
- Brunner, J. (2000). *La Educación, puerta a la cultura*. Madrid: Visor.
- Camps, A. y Milián, J. (2000). *El papel de la actividad metalingüística en el aprendizaje de la escritura*. Buenos Aires: Homo Sapiens.
- Cassany, D., Luna, M. y Sanz, G. (2003). *Enseñar lengua*. Madrid: Graó.
- Colomer, T. (2006). La enseñanza y el aprendizaje de la comprensión lectora. En C. Lomas (Comp.), *Enseñar lenguaje para aprender a comunicar(se)*. Bogotá: Cooperativa Editorial Magisterio.
- D' Jesús, D. (1989). *Promoción de la lectura*. Caracas: Universidad Pedagógica Experimental Libertador (UPEL).
- Díaz Barriga, F. y Hernández, G. (2002). *Estrategias docentes para un aprendizaje significativo*. México: McGraw Hill.
- Elliott, J. (2002). *La investigación acción en educación*. Madrid: Morata.
- Fernández Pérez, M. (1999). *Introducción a la lingüística*. Barcelona, España: Ariel lingüística.
- Ferreiro, E. y Teberosky, A. (1982). Proyectos educativos. Iniciación en la lecto-escritura. En *La teoría de Piaget: Investigaciones en los sistemas de escritura*. Buenos Aires: Siglo XXI.
- González, A. (2004). *Estrategias de comprensión lectora*. Madrid: Síntesis.
- Goodman, K. (1996). *La lectura y los textos escritos. Una perspectiva transaccional Sociopsicolingüística*. Buenos Aires: Asociación Internacional de Lectura. Lectura y Vida.

- Hernández Sampieri, R., Fernández, M. y Baptista, C. (2004). *Metodología de la investigación*. México: McGraw Hill.
- Kemmis, S. y McTaggart, R. (1992). *Cómo planificar la investigación acción*. Madrid: Leartes.
- Kintsch, W. (1996). *El rol del conocimiento en la comprensión del discurso: un modelo de construcción-integración*. Buenos Aires: Asociación Internacional de Lectura. Lectura y Vida.
- Lomas, C. (2006). Usos orales y escuela. En C. Lomas (Comp.), *Enseñar lenguaje para aprender a comunicar(se)*. Bogotá: Cooperativa Editorial Magisterio.
- Maqueo, A. N. (2006). *Lengua, aprendizaje y enseñanza*. México: Limusa.
- Martínez, M. (2004). *Ciencia y arte de la metodología cualitativa*. México: Trillas.
- Ministerio de Educación. (1997). *Currículo Básico Nacional*. Dirección de Docencia. Caracas: Autor.
- Odremán, N. (2005). *Estrategias para el desarrollo de competencias comunicativas*. Bogotá: Editora El Nacional.
- Orellana, J. (1997). *Articulación preescolar-primer grado*. Trabajo de grado no publicado, Universidad Pedagógica Experimental Libertador, Maracay.
- Pérez Serrano, G. (2000). *Investigación cualitativa*. Madrid: La Muralla.
- Pujante, D. (2003). *Manual de retórica*. Madrid: Castelia Universidad.
- Ríos, P. (2004). *La aventura de aprender*. Caracas: Cognitus.
- Rosenblatt, L. (1996). *La teoría transaccional de la lectura y la escritura*. Buenos Aires: Asociación Internacional de Lectura. Lectura y Vida.
- Sánchez Lobato, J. (2007). *Saber escribir*. Buenos Aires: Alfaguara.
- Smith, F. (1995). *Para darle sentido a la lectura*. Madrid: Visor.
- Solé, I. (2003). *Estrategias de lectura*. Barcelona, España: Graó.
- Solé, I. (2006). De la lectura al aprendizaje. En C. Lomas (Comp.), *Enseñar lenguaje para aprender a comunicar(se)*. Bogotá: Cooperativa Editorial Magisterio.
- Universidad Pedagógica Experimental Libertador. (2006). *Manual de trabajos de grado, de especialización y tesis doctorales*. Caracas: FEDUPEL.
- Universidad Pedagógica Experimental Libertador. (2007). *Programa analítico de enseñanza de la Lengua Materna*. Caracas: Autor.
- Vieytes de Iglesias, M. y López Blasig de Jaimes, S. (1992). *Experiencias de lectoescritura en el nivel inicial*. Buenos Aires: Actilibros.