

GUÍA DE
ESTRATEGIAS METACOGNITIVAS
PARA DESARROLLAR LA
COMPRESIÓN LECTORA





MINISTERIO DE EDUCACIÓN



MINISTERIO DE EDUCACIÓN
REPÚBLICA DEL PERÚ

MINISTRO DE EDUCACIÓN
Javier Sota Nadal

VICEMINISTRO DE GESTIÓN PEDAGÓGICA
Idel Vexler Talledo

VICEMINISTRA DE GESTIÓN INSTITUCIONAL
Helenn Chávez Depaz

SECRETARIO GENERAL
Pedro Patrón Bedoya

DIRECTOR NACIONAL DE EDUCACIÓN SECUNDARIA Y
SUPERIOR TECNOLÓGICA
Guillermo Molinari Palomino

JEFE DE LA UNIDAD DE DESARROLLO CURRICULAR Y
RECURSOS EDUCATIVOS DE EDUCACIÓN SECUNDARIA
César Puerta Villagaray

GUIA DE ESTRATEGIAS METACOGNITIVAS PARA DESARROLLAR LA COMPRESIÓN LECTORA

ELABORACIÓN DEL DOCUMENTO:
Juana Pinzas García

REVISIÓN:
Elvis Flores Mostacero

CORRECCIÓN DE ESTILO:
Federico Ortiz Agurto

DISEÑO Y DIAGRAMACIÓN:
DINESST

IMPRESO POR:
Fimart S.A.C. Av. del Río 111- Pueblo Libre

TIRAJE
10 000 ejemplares
Primera Edición 2006

Hecho el Depósito Legal en la
Biblioteca Nacional del Perú
Nro. 2006-1638



**Gobierno
del Perú**

Trabajo de peruanos



PRESENTACIÓN	5
ORIENTACIONES GENERALES	9
PARTE 1	
MARCO CONCEPTUAL SOBRE LECTURA Y METACOGNICIÓN	13
1. La lectura	13
1.1. Definición de la lectura	13
1.2. Los componentes de la lectura	15
1.2.1 .La decodificación	15
1.2.2. La comprensión de lectura	16
1.3. Los tipos de comprensión de lectura que apoya la metacognición	16
1.3.1. La comprensión literal o comprensión centrada en el texto.....	16
1.3.2. La comprensión inferencial	20
1.3.3. La comprensión afectiva.....	22
1.3.4. La comprensión evaluativa.....	23
2. La metacognición	25
2.1. Definición de metacognición	25
2.2. Componentes de la metacognición	25
PARTE 2	
ASPECTOS DE LA COMPRENSIÓN LECTORA QUE SE ENSEÑA EN LA EDUCACIÓN SECUNDARIA	31
1. La enseñanza para mejorar la comprensión lectora en la Educación Secundaria	31
1.1. Qué estrategias hay que enseñar si uno propone la lectura como proceso	39
a) Estrategias para usar antes de leer	41
b) Estrategias para usar durante la lectura	47
c) Estrategias para usar después de leer	51

PARTE 3

ESTRATEGIAS PARA ENSEÑAR LA METACOGNICIÓN

1. Estrategias que se pueden utilizar en Secundaria para enseñar la metacognición	56
1.1. La enseñanza directiva	58
1.2. La enseñanza no directiva	65
2. La enseñanza del control metacognitivo de los procesos cognitivos en la lectura a todos en su aula	67
2.1 Estrategias para trabajar con toda la clase	67
2.1.1 Estrategias para activar el control metacognitivo	68
a) Pensar en voz alta	68
b) Lluvia de saberes previos	71
c) Qué quieren saber	73
d) Guía de anticipación / reacción	74
e) Los organizadores gráficos	77
f) La estrategia representada en L-Q-HA (K-W-L)	80
2.2. Estrategias para trabajar con grupos pequeños	91
2.2.1. La "técnica de la enseñanza recíproca"	91
2.3. Estrategias para el trabajo independiente	93
2.3.1. El diario metacognitivo	93
2.3.2. El margen metacognitivo.....	95
REFERENCIAS	100



Este manual es una oportunidad para ofrecer información, estrategias y ejercicios metacognitivos que vayan directamente a las manos de docentes de Secundaria para que ayuden al estudiante a mejorar su comprensión de los textos que leen. Seleccionar el material apropiado para este fin no ha sido una tarea sencilla. Hemos elegido evidencia recogida en investigaciones de especialistas de los últimos quince años, y en nuestra experiencia de enseñanza a docentes y estudiantes de Educación en talleres y cursos de capacitación en distintos lugares del país. También, incluimos algo de lo aprendido en el trabajo con asociaciones que nos han convocado para que las apoyemos en las zonas del país donde cumplen una esforzada tarea.

Nuestro propósito es presentar la información de manera tal que docentes, directoras y directores la lean, analicen y utilicen, seleccionando cuidadosamente las partes

que deseen usar porque son adecuadas para su población escolar. Además, deseamos que adapten en todo momento lo que les ofrecemos a las características, intereses, necesidades y cultura del grupo humano con el que trabajan y de la comunidad en la que se desenvuelven. Lo ideal sería que este manual contribuya al desarrollo del proyecto educativo propio de las Instituciones Educativas y que pueda ofrecerles estrategias y objetivos para incluir en la planificación y la programación de manera ordenada y sistemática. También queremos contribuir a la conformación y desarrollo de círculos de estudio en las instituciones de Educación Secundaria, es decir, establecer una red interna de apoyo pedagógico a sus docentes donde puedan leer, discutir y entrenarse en las estrategias que les ofrecemos.

Este manual no presenta fórmulas ni recetas para cambiar drásticamente y en un lapso breve el nivel lector de nuestro alumnado. Sí contiene información que consideramos

inicialmente apropiada para que la tarea de enseñar a leer en Secundaria se perciba con mucha claridad y para que se pueda empezar a diseñar e implementar nuevas y diferentes maneras de hacerlo. Por esta razón, el manual empieza con una Introducción en la que describimos nuestro punto de vista sobre la situación actual de la comprensión de lectura en Secundaria. Esta interpretación da pie a una propuesta para diseñar un programa intensivo de recuperación para el estudiante de Secundaria en el aprendizaje de la lectura.

En la parte 1 describimos un breve marco conceptual sobre lectura y metacognición. Empezamos con la lectura y sus componentes. También explicamos los tipos de comprensión de lectura que se debe enseñar: literal, inferencial y crítica. Como parte de la comprensión inferencial dedicamos un pequeño espacio a la comprensión afectiva, dada su importancia para ayudar al alumnado a desarrollar empatía –la capacidad de entender los sentimientos de otras personas y de actuar de acuerdo con esta percepción–, autoconocimiento emocional y desarrollo personal-social. Para cada uno de estos tipos de comprensión, ofrecemos nuevamente ejemplos de enseñanza o apoyo docente, que ayudarán a entender con casos prácticos a qué nos estamos refiriendo. Algunos de ellos son más apropiados para el estudiante de primer y segundo grados de Secundaria; otros pueden usarse en todos los grados de este nivel. Algunos ejemplos son más apropiados para estudiantes cuya lengua materna es el español; otros son también aplicables a realidades bilingües.

Todos los fragmentos utilizados para los ejemplos provienen de libros de texto que el Ministerio de Educación ha distribuido a los docentes del Perú. Ellos ayudan a visualizar

situaciones pedagógicas hipotéticas pero específicas.

Después de explicar la lectura, presentamos la definición de la metacognición y sus componentes.

En la parte 2 incluimos lo que los estudiantes de Secundaria necesitan aprender respecto de la lectura. En ella se describe someramente las estrategias cognitivas y se coloca en el centro las estrategias metacognitivas que el estudiante requiere aprender para mejorar su comprensión. Las estrategias cognitivas son descritas como actividades mentales que el alumnado necesita llevar a cabo cada vez que lee para entender y aprender de lo que lee. Las estrategias metacognitivas, a su vez, son tratadas como las actividades mentales de supervisión y guía de las estrategias cognitivas, así como de regulación y corrección de la ejecución de las tareas.

Finalmente, en la parte 3 de este manual describimos maneras de enseñar comprensión de lectura en Secundaria. Ellas no demandan casi gasto adicional alguno, basta con una pizarra, una tiza, un papelógrafo y plumones, y los cuadernos y libros de texto proporcionados por el Ministerio de Educación gratuitamente. Esta tercera parte empieza con una propuesta de un programa intensivo de recuperación en el área de la lectura. Luego, las estrategias de enseñanza se describen organizadas en tres categorías. En la primera, se incluyen aquellas centradas en el docente y que se pueden utilizar para trabajar con toda la clase. A estas se les denomina de "enseñanza directiva", y deben ir cambiando gradualmente para dejar la responsabilidad de la comprensión en manos del propio estudiante. Es esta característica la que define un segundo momento, al que se

denomina "enseñanza no directiva". La enseñanza no directiva se lleva a cabo cuando el estudiante conoce bien los objetivos de las actividades y tiene amplia familiaridad con la manera de llevar a cabo las estrategias. Cuando los aprendices son muy inexpertos en lectura, es indispensable empezar con enseñanza directa y ayudarlos repetidas veces para que logren aprender las estrategias. Repetidas veces significa re-enseñar, repasar y consolidar cada estrategia durante un lapso mínimo de dos meses. Poco a poco, conforme se aprecia que el estudiante va siendo más y más capaz de entender los textos sin ayuda, se le va orientando hacia la lectura independiente con actividades que facilitan la autonomía, la sensación de autoeficacia o logro y el sentimiento de dominio e independencia. Así, se van convirtiendo en lectoras y lectores diestros. El segundo grupo de estrategias de enseñanza que describimos en la parte 3 incorpora actividades cooperativas de lectura, en parejas y en grupos pequeños de cinco a ocho estudiantes. La parte 3 termina describiendo el tercer grupo, o las estrategias de enseñanza diseñadas para que el estudiante trabaje ya sin ayuda o con una ayuda mínima.

Unas palabras respecto a la estructura del manual. Como hemos mencionado, tiene tres partes que conducen a una visión integral del tema que nos ocupa. Las tres se inician con un recuadro en el que adelantamos su contenido y explicamos las razones que nos han llevado a incluir estos aspectos. Cada parte del manual termina con un resumen del contenido presentado y una autoevaluación. En algunos segmentos del manual hacemos resúmenes parciales, cuando el contenido es denso, complejo o tiene demasiados elementos. La autoevaluación incluye diferentes tipos de preguntas para ayudar a que las personas que lean el manual

retengan y comprendan mejor los conceptos, ideas, estrategias o ejercicios presentados. Esta estructura de cada parte del manual ayuda a leerlo con control metacognitivo de los propios procesos de comprensión.

Nos hemos visto obligados a dejar fuera muchas interesantes ideas y recomendaciones de especialistas. Sin embargo, este manual quizá presente un exceso de información. Tal vez hubiera sido mejor que nos centráramos en dos o tres estrategias. Somos conscientes de que ustedes pueden tratar de usar muchas de estas estrategias nuevas a la vez. Pero eso no sería una buena idea, y probablemente confundiría al estudiante en vez de ayudarlo. Ofrecemos un consejo metodológico: elijan una o dos estrategias de las que presentamos aquí; las más indicadas para su estudiante y las que más se adecuen al estilo de trabajo de ustedes, aquellas con las que se sientan más cómodas y cómodos, o las que sistematicen lo que ya hacen ustedes en sus aulas. Enseñen la estrategia elegida todos los días durante un lapso largo—90 a 120 minutos, con un intervalo de descanso—, y cuando su estudiante ya la maneje bien tanto en grupo como individualmente, escojan una más. Y trabajen con la nueva estrategia a diario de la manera descrita. No esperen ver mejoras sustanciales en su alumnado en el corto plazo. Probablemente tendrán que esperar hasta que pasen los primeros tres o cuatro meses de entrenamiento diario para empezar a ver algunos resultados. ¿Qué tipo de resultados? Que el alumnado demuestre que entiende mejor de qué se trata la actividad mental que demanda la lectura y que ya comprende un poco mejor lo que lee. El alumnado mostrará un mayor nivel de actividad mental, pues formulará dudas y preguntas, hará comentarios y apreciaciones críticas, y presentará ejemplos y contraejemplos propios. Aprenderá a pedir

ayuda y perderá la vergüenza de decir "no entiendo". Y todo eso es muy bueno. Esas conductas indican la presencia de una actividad mental de tipo metacognitivo. Cuando esto suceda en sus aulas, ustedes sabrán que ya están en el inicio de un buen camino. No lo pierdan.

Para terminar, un detalle muy importante: cuando ustedes empiecen a notar actividad metacognitiva en su estudiante, se van a dar cuenta muy claramente de quiénes se quedan atrás y quiénes cogen vuelo. Esto les va a permitir darse cuenta de las diferencias cognitivas entre los estudiantes, que unos se benefician más rápido que otros. Para los que queden rezagados, habrá que buscar otras estrategias, diferentes de las que presentamos acá.

Notarán que con el ejercicio tenaz, perseverante y diario de casi dos horas de actividades de lectura para enseñar estrategias cognitivas y metacognitivas, ustedes pueden contribuir directamente a cambiar la situación o problema de pobre comprensión de lectura que tanto limita las oportunidades de nuestra juventud. Así, tendremos evidencia inicial que ayudará a determinar cuáles son algunas de las maneras más efectivas de enseñarles. Es posible que ustedes encuentren que la mayoría sí aprende. Quizá nos demos cuenta de que las jóvenes y los jóvenes peruanos de

sectores pobres son muy inteligentes, pero que usan y expresan su inteligencia de maneras que el docente aún no logra incorporar, y que con estas estrategias empieza a aparecer un potencial desconocido.

Es evidente que hemos escrito este manual con metas elevadas respecto a la mejoría en comprensión de lectura que se puede dar al utilizar las recomendaciones que aquí les ofrecemos. Esto traduce nuestra vehemencia y el estado de urgencia que todos los peruanos sentimos. Sin embargo, las investigaciones y la propia experiencia moderan esta prisa, porque sabemos que el avance en la lectura y metacognición va a demandar de cada docente una buena dosis de fe, perseverancia y fortaleza personal.

Sentiremos más que satisfacción si, en el plazo de cuatro o cinco años, este manual ha contribuido con eficaces estrategias metacognitivas para desarrollar la capacidad de comprensión lectora de las y los jóvenes que asisten a las escuelas públicas y este hecho empiece a convertirse en un recuerdo. Sería muy útil que ustedes documenten las estrategias que utilicen, los textos más apropiados y los resultados exitosos que vayan logrando. Estaremos pendientes de su valiosa información.

Juana R. Pinzás G.

A pesar de los diversos esfuerzos desplegados en los últimos años, los logros en comprensión de lectura del estudiante peruano de Educación Secundaria se mantienen significativamente por debajo del nivel esperado. Esta pobreza ha sido puesta en evidencia por los resultados de investigaciones como la evaluación de PISA,¹ en la que, comparados con estudiantes de más de cuarenta países, los peruanos obtienen el último lugar. Es válido entonces preguntarse qué está pasando, es decir, por qué no mejora la comprensión de lectura de los estudiantes de Secundaria de nuestro país y qué podemos hacer para superar esa situación. ¿Cómo ayudar a jóvenes de Secundaria que tienen un bajo nivel de decodificación y no comprenden los textos que leen? ¿Cómo ayudar a quienes ya saben decodificar pero entienden sólo a un nivel básico? ¿Qué y cómo enseñarles para que puedan aprender de lo que leen?

Para responder estas preguntas debemos pensar en la función básica de la lectura en la educación secundaria; a saber, **comprender para aprender contenidos**. Se trata entonces, en este nivel, de enseñar cómo leer para construir e incorporar conocimientos de diversas asignaturas. Este aprendizaje del "saber leer para comprender y aprender" es parte fundamental del currículo de secundaria, pues son las estrategias que enseñamos para ese fin las que permitirán que los estudiantes puedan autoeducarse por el resto de sus vidas (Rohwer, 1984).

La función básica –pero no única– de la lectura en secundaria que hemos mencionado determina que **las estrategias de lectura que se deben aprender en ese nivel sean más algo diferentes de aquellas que se deben aprender en la Educación Primaria**. En Primaria se enseñan estrategias de comprensión de lectura que ayudan a interpretar el texto; la meta es el

aprendizaje de la comprensión lectora. En secundaria el fin es distinto: hay que enseñar estrategias que permitan que el estudiante lea para aprender; en este nivel la meta es aprender contenidos y la comprensión de lectura cumple la función de una herramienta, un instrumento para llegar a tal fin.

Cuando se enseña a "leer aprendiendo" se asume, como es evidente, que el estudiante ya sabe bien cómo interpretar un texto. Por ello, cuando en una Institución Educativa, en una región o en todo el sistema educativo nacional se habla de la necesidad urgente de mejorar la comprensión de lectura de los estudiantes de Secundaria –en alto riesgo de fracaso–, **el problema presenta dos dimensiones**.

Una primera dimensión del problema consiste en que primero el alumnado tiene que **aprender a comprender textos**. La segunda dimensión es que, **además, debe aprender a usar esta comprensión para aprender los contenidos**. La necesidad de llevar a cabo aprendizajes en estos dos niveles casi simultáneamente convierte el problema descrito en un desafío mayor para el sistema educativo del país y para la comunidad en general.

¿De qué manera entendemos el problema de comprensión de lectura de la educación Secundaria en este manual? Aquí vamos a proponer que parte sustancial del problema tiene su origen en tres fuentes: (a) el concepto de lectura con el que se trabaja; (b) el conocimiento sobre las estrategias que el estudiante debe aprender; y, (c) la necesidad de usar nuevas estrategias de enseñanza. Entonces, el problema es en parte resultado de la manera de entender qué es leer en Secundaria, del conocimiento de lo que debe aprender el estudiante para poder leer con mejor comprensión y de cómo contribuir a desarrollar estrategias de comprensión

lectora a estudiantes mayores de once o doce años. De acuerdo con este punto de vista, lo primero que tendríamos que hacer para ayudar al alumnado es abordar la comprensión de lectura de una manera distinta. A tal fin está dedicada la primera parte del manual. Dado que es imperativo que tengamos muy claro qué enseñar, en la segunda parte de este trabajo describimos las estrategias identificadas por especialistas en lectura como las estrategias clave, aquellas de las que depende la comprensión. Además, como es esencial que el equipo docente de cada Institución Educativa se entrene en nuevas metodologías de enseñanza, se presenta este tema en la tercera parte de este manual.

Si nos enfrentamos a un problema educativo cuya solución puede resultar para algunos casi imposible, nosotros recomendamos empezar con un enfoque que nos permita reducir el tamaño del problema a una magnitud manejable. Y lo que cada uno de nosotros puede manejar es lo que sucede cada día en nuestras aulas. Frente a problemas de esta naturaleza aconsejamos, entonces, diseñar las grandes líneas de trabajo o del proyecto institucional y mirar luego el problema en pequeño. Esto quiere decir organizar y trazarse, sin descanso, metas y actividades de lectura para cada día en el aula y asegurarse de cumplirlas a cabalidad.

¿Cómo contribuir a la solución del severo problema de comprensión de lectura del alumnado de Secundaria? Utilizando lo que las investigaciones han demostrado y lo que los especialistas proponen. Como se sabe ahora, hay determinados procesos cognitivos y metacognitivos que apoyan una buena comprensión de lectura. Lo que recomiendan los especialistas es usar estos

procesos clave como un marco general para organizar un programa de lectura para Secundaria que permita que el alumnado supere sus dificultades para entender lo que lee. Se trata de que aprendan a leer de manera cognitiva y a tener "control metacognitivo" de sus procesos de conocimiento en la lectura mientras se mantienen concentrados en entender el contenido (Hermann, 1990; en Duffy, 1990: 81; la traducción es nuestra). Lo que proponemos es que las Instituciones Educativas emprendan **un programa intensivo de recuperación para su alumnado, un programa concentrado de lectura para ser enseñado –idealmente– durante cada día escolar en un período de tres años consecutivos**. La recuperación de todos los estudiantes que sea posible en los diferentes grados de Educación Secundaria demanda un **programa diario de enseñanza de la comprensión de lectura que se centre en los procesos cognitivos y metacognitivos que intervienen en ella**. Así, las alumnas y los alumnos –según su edad y su nivel de desarrollo– entenderían cuáles son y cómo se llevan a cabo estos procesos o estrategias. Con este programa se trataría de lograr dos objetivos: primero, que entiendan mejor los textos y el proceso mismo de la lectura, y, segundo, que conozcan y utilicen los procesos de razonamiento y control para aprender contenidos a partir de lo que se lee.

Entonces, ¿se puede responder a la grave y compleja situación de la lectura en Secundaria de manera efectiva? La respuesta es sí, pero si se planifica este **programa intensivo de recuperación en la comprensión de lectura que se apoye fundamentalmente en la metacognición**, la que conduce al alumnado a aprender en forma autónoma e independiente. Y si no es posible desarrollar un programa diario e

intensivo de tres años, hay que tratar de hacerlo por lo menos durante todo un año, con especial énfasis en los primeros tres o cuatro meses de clases.

Proponemos con Duffy (1990) que, además, **cada profesora y cada profesor debe preocuparse en su área específica, de que el alumnado lea entendiendo y aplique las estrategias que le están enseñando** en el área de Comunicación para aprender contenidos por medio de la lectura. A esto se le llama realizar una "transferencia" del aprendizaje, es decir, que los estudiantes puedan aplicar a la lectura de contenidos en otras áreas, las estrategias aprendidas en el área de Comunicación.

En otras palabras, el objetivo del programa que sugerimos consiste en ofrecer diaria y sistemáticamente diversas oportunidades de lectura estratégica y metacognitiva en distintas modalidades de instrucción para enseñar y reenseñar las tres columnas de la lectura: (1) saber decodificar con velocidad, fluidez y corrección, (2) saber comprender e interpretar textos, y (3) saber aprender contenidos usando la comprensión de lectura como un vehículo (aprender leyendo). Para ello es necesario enseñar usando estrategias colectivas de lectura para toda la clase, lectura cooperativa en parejas y en pequeños grupos de cinco o seis estudiantes, actividades de lectura para informarse, lectura para investigar, lectura personal e independiente elegida por la alumna o el alumno y lectura crítica supervisada por docentes.

Con este manual y los diversos textos y documentos producidos por el Ministerio de Educación, directoras, directores y docentes tienen elementos iniciales para empezar a planear y planificar en su Institución Educativa

un proyecto intensivo de recuperación de su alumnado. Como hemos propuesto líneas atrás, para ser efectivo este programa debe ser aplicado por un plazo largo (aproximadamente tres años de enseñanza diaria, en talleres de lectura de 90 a 120 minutos). Si esto no es factible, habrá que pensar en un programa menos ambicioso, con otras metas y de corto plazo (por lo menos un año de clases diarias de 120 minutos). Luego del período intensivo, se recomienda trabajar un programa de consolidación (un año de enseñanza en talleres diarios de 60 minutos) y uno de mantenimiento (un año de talleres de lectura tres veces por semana).

Para terminar con esta introducción, describamos sólo algunas condiciones favorables a un programa intensivo de recuperación: se sabe que la enseñanza eficiente evita la postergación para mañana y la interferencia del desgano o el desaliento que producen la frustración y el sentimiento de no tener apoyo. La enseñanza eficiente es muy organizada, planifica cuidadosamente, anticipa y previene problemas y obstáculos en el aprendizaje, y va resolviendo de inmediato las dificultades del alumnado en el aula, conforme aparecen. Quienes saben enseñar son ordenados, persistentes, reflexivos y creativos, y se centran intencionalmente en cumplir con las tareas que el alumnado necesita para avanzar. Quienes saben enseñar crean en el aula un ambiente en el que el alumnado se siente cómodo y protegido, a salvo de maltratos, burlas o castigos. Tienen el hábito emocional de evitar las interferencias a causa de los problemas y preocupaciones personales. Para ellos, la prioridad está dada por las necesidades de sus alumnos y alumnas. Tienen la convicción de que sus estudiantes son inteligentes y pueden aprender. Y actúan en clase y fuera de ella de acuerdo con esta sólida convicción.

●●●●● PARTE 1

MARCO CONCEPTUAL SOBRE LECTURA Y METACOGNICIÓN



En esta primera parte definimos los dos términos clave que ayudan a entender el contenido de las siguientes dos partes del manual. Nos preguntamos: **¿qué es la lectura?** y **¿qué es la metacognición?** Empezamos por señalar cómo se entiende hoy la lectura y cuáles son sus componentes. En segundo lugar, definimos el concepto de metacognición y sus componentes. Para ayudarlos a entender mejor estos conceptos, hemos incluido ejemplos relevantes de cada uno de ellos. El objetivo de los ejemplos no es ilustrar cómo se enseña cada concepto sino fundamentalmente que se entiendan con precisión. Al final de esta parte 1 ofrecemos un resumen y preguntas de autoevaluación.

1. La lectura

1.1. Definición de la lectura

Leer un texto es un proceso mucho más complejo de lo que usualmente creemos. Parte de su complejidad radica en que es una **actividad intencional, con propósito**. Por ello, es importante tener presente que si su estudiante realiza algún tipo de actividad de comprensión de lectura **después de leer** cuidadosamente un texto, esto no significa que la actividad sea adecuada y que realmente esté enseñando a comprender mejor los textos. ¿Por qué? Porque es

probable que sus estudiantes hayan llevado a cabo la lectura **sin tener metas** en mente. No sabían qué era lo que tenían que hacer. Así, las metas o intenciones con las que deberían haber leído –porque la lectura es una actividad con propósito– **aparecen sólo al final**, cuando ya concluyeron la lectura, y estas metas se traducen en **actividades de evocación y análisis**, expresadas en respuestas escritas a preguntas específicas. Cuando

la enseñanza de la lectura se hace de esta manera –es decir, cuando se define la meta después de leer–, la comprensión se limita a la evocación correcta de lo que se leyó y lo que se comprendió.

Por ello, queremos que al disponerse a leer, el estudiante se sienta **mentalmente comprometido en una actividad exigente** (leer pensando). Esta actividad es exigente porque demanda **concentración sostenida** (mantener la energía mental centrada en seguir el hilo del sentido del texto y conectarlo con lo que ya saben) y tener **una idea muy clara de cuál es la meta** (la meta es entender, darle sentido, captar las ideas centrales, inferir las relaciones implícitas; en suma, formarse un modelo mental del texto).

En general, la meta de la lectura consiste siempre en entender el texto –lo explícito y lo implícito–, y esto debe ser directa e indirectamente comunicado, explicado y modelado repetidas veces al estudiante, tanto en actividades propias del área de Comunicación cuanto en tareas de lectura de otras áreas curriculares. En pocas palabras, entender o lograr una adecuada

comprensión de lectura de un texto significa aprender a generar significados desde antes de leerlo, mientras se lee y después de leerlo. Esa es la meta.

Leer es un proceso complejo, además, porque **demanda el uso continuo de ciertos procesos mentales que nos ayudan a saber recibir e interpretar información**. Estos procesos son llamados procesos cognitivos y metacognitivos. "Cognición" es un término de la psicología que se refiere a todo lo que hacemos mentalmente cuando aprendemos. Por ejemplo, ponernos en un estado mental de alerta que genera en nosotros una disposición a aprender; anticipar qué se espera que uno haga en la tarea; prestar atención y recordar instrucciones, contenidos o explicaciones; usar de manera correcta el lenguaje oral y el escrito para expresarnos; saber representar gráficamente nuestras ideas; tener la capacidad de usar lo que hemos aprendido para aplicarlo en situaciones de la vida cotidiana, etcétera. Los procesos metacognitivos son los "jefes" que regulan los procesos cognitivos.



En pocas palabras, leer es una actividad compleja y exigente, y supone siempre comprender el texto. Comprender un texto implica captar y generar significados para lo leído, usando determinados procesos cognitivos y metacognitivos que ayudan a leer pensando. Estos son procesos clave para poder aprender contenidos a partir de lo que se lee y de manera independiente.

1.2. Los componentes de la lectura

La lectura tiene dos componentes: la decodificación y la comprensión. Hay que tener esto siempre presente pues hay situaciones en las cuales los problemas que el estudiante tiene con la comprensión de lectura se deben mayormente a una pobre decodificación.

La decodificación consiste en reconocer o identificar las palabras y sus significados, es decir, saber leerlas y saber qué quieren decir. Técnicamente, la decodificación da paso a un veloz "reconocimiento de palabras". El segundo componente, la comprensión de lectura, consiste en dar una interpretación a la oración, pasaje o texto; es decir, otorgarle un sentido, un significado.

1.2.1. La decodificación

Sabemos que hay determinados procesos cognitivos que apoyan la decodificación. La decodificación buena se caracteriza por ser veloz, correcta y fluida, lo que indica que se sustenta en procesos de automatización. La decodificación requiere ser automatizada, lo que significa que es necesario que se decodifique sin esfuerzo mental, casi sin detenerse a mirar las letras, casi sin prestarles atención. ¿Por qué? Porque al no centrar su atención en qué letras son las que está viendo, cómo suenan y qué palabras forman, el lector puede dedicar su atención a comprender lo que está leyendo.

Por lo general, la decodificación se automatiza durante los primeros tres años de la Educación Primaria. Hay quienes saben decodificar con automaticidad desde muy temprano –por ejemplo, desde el primer grado o incluso desde antes–, mientras otros lo logran lenta y gradualmente, y están decodificando con comodidad hacia finales de tercer grado. La precocidad o lentitud en el aprendizaje de la decodificación no es en



La automatización de la lectura es importantísima, pues libera la atención y la energía mental para que puedan utilizarse en dar significado a lo que se está leyendo. Quienes decodifican con dificultad tienen problemas para interpretar el texto. Como resulta evidente, si su atención y su energía están concentradas en la identificación de las palabras, no queda lugar para la comprensión del texto. Esta dificultad para comprender lo que se lee no tiene ninguna relación con el nivel intelectual o de inteligencia: el problema es que no se ha automatizado la decodificación. Para lograr esta automatización es necesario practicar la lectura de manera diaria y extensa, especialmente durante los primeros seis años de escolaridad.

ningún sentido un indicador de mayor o menor capacidad intelectual. Quien aprende a decodificar fluidamente a los cinco años no es más inteligente que quien demora hasta fines del tercer grado.

Estos parámetros de tiempos en los que se esperan ciertos progresos lectores indican que si ustedes tienen estudiantes en Educación Secundaria que leen con dificultad, silabeando, cortando las palabras o vacilando, su nivel de decodificación está cercano al de tercer grado de Educación Primaria. En este caso, están ustedes frente a un problema mayor de decodificación, mas no de comprensión.

También puede suceder en las aulas algo que sorprende: estudiantes que, aunque decodifican muy bien (tienen una lectura oral veloz, correcta y fluida), no entienden lo que leen. Con frecuencia, esto se debe a que no saben cómo hacer para entender lo que han leído, no comprenden qué se les pide o no

saben que uno debe siempre leer comprendiendo y que el hecho de no comprender es una señal de que algo anda mal.

1.2.2. La comprensión de lectura

Hemos dicho que la comprensión de un texto consiste en darle una interpretación, es decir, otorgarle un sentido, un significado. Las bases para aprender esta comprensión de textos se construyen diariamente desde la Educación Inicial por medio de la lectura o la interpretación de imágenes o láminas y en las conversaciones, preguntas y respuestas con las que el profesor o la profesora estimulan constantemente a los niños y niñas mientras les leen cuentos. En primer y segundo grados se enseña tanto la decodificación como la comprensión de lectura. De modo que cuando llega a tercer grado, la mayoría ya tiene abundante experiencia en la interpretación de ilustraciones, mensajes icono-verbales y textos escritos. Tiene una idea básica de qué es leer un texto: leerlo es comprenderlo y pensar sobre él.

1.3. Los tipos de comprensión de lectura que apoya la metacognición

Cuando se habla de tipos de comprensión de lectura, por lo general se está haciendo referencia a dos niveles de comprensión: la comprensión literal y la comprensión inferencial.

1.3.1. La comprensión literal o comprensión centrada en el texto

La **comprensión literal**, también llamada **comprensión centrada en el texto**, se refiere a entender bien lo que el texto realmente dice y recordarlo con precisión y corrección. Para evaluar si el estudiante ha comprendido literalmente el texto que se ha

leído se suele usar las siguientes preguntas: ¿Quién? ¿Cuándo? ¿Dónde? ¿Hizo qué? ¿Con quién? ¿Con qué? ¿Cómo empieza? ¿Qué sucedió después? ¿Cómo acaba?

En el caso de textos de ficción –cuentos, novelas, mitos y leyendas– se utilizan preguntas que buscan respuestas vinculadas a personajes centrales y secundarios, vinculadas a lugar y tiempo, a trama, a desenlace, etcétera. Cuando las lecturas no son de ficción sino expositivas o informativas, las preguntas de comprensión de lectura literal se dirigen al contenido específico; por ejemplo: ¿de qué animal nos habla este texto?, ¿qué nos dice sobre su hábitat?, ¿cuáles son las cinco características que se describen?, ¿cuáles son las acciones del ser humano que lo ponen en peligro?, ¿de qué manera se puede proteger a este animal de la extinción o desaparición de la especie, según este texto? El estudiante debe responder estas preguntas a partir de lo que el texto dice y no de sus experiencias, creencias o conocimientos previos.

En el nivel de Secundaria, para lograr una buena comprensión literal es muy importante la capacidad de localizar velozmente la información que se pide, saber dónde buscarla utilizando el índice, anticipar si es información que está al inicio, al medio o al final de la lectura, etcétera. Cuando se trata de textos informativos muy largos, con frecuencia los estudiantes requieren aprender a leer "peinando" el texto, es decir, necesitan llevar a cabo una lectura veloz, casi párrafo por párrafo, pues lo que interesa es ubicar la información que piden las preguntas. La comprensión global se dará como resultado de las respuestas a preguntas específicas.

Con el siguiente texto damos ejemplos de preguntas de comprensión literal:

EJEMPLO DE APOYO DOCENTE A LA COMPRENSIÓN LITERAL

Explique:

Vamos a empezar leyendo este texto (muestra el texto, Enfoques 3, p. 73) **para entenderlo y encontrar la información más importante que nos ofrece.** (Da tiempo al estudiante para que saque sus libros y ubique la página.) **El título es "La desertificación"** (escribe el título en la pizarra)... **No sabemos mucho sobre esta palabra, pero se parece a otra que sí conocemos. ¿Alguien sabe cuál es?... Muy bien. Se parece a la palabra "desierto". ¿Todos saben lo que es un desierto?... Entonces les explico.** (Explica.) **Vamos a leer el texto lentamente para entender mejor las ideas nuevas relacionadas con desierto.** (Llama a estudiantes para que vayan leyendo desde sus sitios en voz alta, pero lo hace al azar, sin seguir ningún orden preestablecido.)

Texto:

"Desertificación

"La desertificación es entendida como **la pérdida de la capacidad productiva de la tierra** que sustenta las diferentes actividades humanas. Por medio de este proceso se reduce la cantidad de vegetación que cubre el suelo, empobreciéndolo y exponiéndolo a la erosión tanto del aire como del agua. Esta pérdida ocasiona graves consecuencias económicas, sociales y culturales.

"La desertificación es un problema constante en la costa norte del Perú y en las vertientes hidrográficas occidentales de la sierra.

"Factores naturales

"Las causas de la desertificación son el resultado de la combinación de los procesos naturales y humanos. Los principales afectados son los pobladores rurales, quienes sufren las consecuencias de la degradación del campo y la destrucción de sus recursos.

"La desertificación ocurre en zonas donde hay poca vegetación y las lluvias son escasas, con amplios periodos de sequía. El bajo caudal de ríos y arroyos, así como la sequedad del aire, son causas importantes que aceleran este proceso.

"Factores humanos

"La acción humana es responsable del uso inadecuado y de la sobreexplotación de los recursos naturales que desencadenan una serie de procesos que llevan a la desertificación.

"Prácticas como la agricultura en zonas de pendiente pronunciada, o la tala y quema de montes y bosques para expandir las tierras de cultivo, provocan la desaparición de especies vegetales que contribuyen a fijar el suelo. A su vez, la desaparición de la

vegetación disminuye la evaporación de las plantas y, con ello, la probabilidad de ocurrencia de lluvias.

"La habilitación de tierras para pastos que sirven de alimento al ganado hace que, al cabo de un tiempo, el sobrepastoreo compacte el suelo de tal forma que ya no puede crecer vegetación. En lugares como la selva alta estas tierras son abandonadas y los ganaderos migran a otras zonas en busca de nuevos espacios para su ganado, repitiendo así el proceso.

"En zonas costeras, por ejemplo, existe el problema de la salinización de los suelos por el exceso de agua utilizada para la producción de arroz. De esta forma se desencadenan una serie de efectos perjudiciales en las plantas y el empobrecimiento paulatino del suelo."

Muy bien. Ahora mantengan sus libros abiertos... Según el texto, ¿qué es la desertificación?... Busquen la respuesta en el texto, pero no repitan exactamente lo que allí está escrito: díganlo con sus propias palabras. Por ejemplo, en lugar de responder diciendo "desertificación es la pérdida de la capacidad productiva de la tierra", que es exactamente lo que dice el texto, ustedes pueden responder de esta otra manera: "desertificación es lo que pasa cuando la tierra ya no sirve porque ya no produce", o "desertificación es que la tierra ya no produce". A esto de contestar lo que dice el texto pero sin usar las mismas palabras se le llama parafrasear.



Ahora ubiquen la respuesta a la siguiente pregunta: ¿Cómo se da la desertificación? El texto nos dice: "Por medio de este proceso se reduce la cantidad de vegetación que cubre el suelo, empobreciéndolo y exponiéndolo a la erosión tanto del aire como del agua". Nosotros lo podemos parafrasear diciendo que cuando se da la desertificación el suelo ya no tiene tantas plantas, y entonces el aire y el agua lo van desgastando. Aquí hay una palabra difícil de entender: la palabra erosión.

Sigamos tratando de entender bien lo que el texto dice:

¿En qué partes del Perú la desertificación es un problema? Busquen la respuesta en el texto... ¿Quién la ubicó ya?... Bien: "La desertificación es un problema constante en la costa norte del Perú y en las vertientes hidrográficas occidentales de la sierra". La respuesta sería, entonces, en los suelos de la costa del norte del Perú. También dice "... en las vertientes hidrográficas occidentales de la sierra". Esto quiere decir que los ríos bajan de la sierra hacia el océano Pacífico. Continuemos con las preguntas:

¿Quiénes son los más afectados por la desertificación?... Ubiquen la respuesta. Ahora pónganla en sus propias palabras. (El alumnado da sus respuestas.)

¿Cuáles son las causas de la desertificación? Ubiquen la respuesta y contesten en sus propias palabras. (Continúe como antes.)

¿De qué es responsable la acción humana? (Continúe)

¿Qué acciones del hombre provocan la desaparición de plantas que ayudan a fijar el suelo, a que no se desgaste o erosione? (Continúe)

Cuando la vegetación desaparece, ¿qué sucede?; ¿qué disminuye? ¿Evaporación es una palabra nueva? ¿Alguien sabe qué significa? (Se explica este nuevo término.)

¿Qué efecto tiene el sobrepastoreo sobre el suelo? ¿Saben qué significa sobrepastoreo? Cuando se usa demasiado un mismo campo para alimentar el ganado y ese terreno se queda sin vegetación. Ahora traten de contestar la pregunta que hice: ¿qué efectos tiene el sobrepastoreo sobre el suelo?... Bien.

¿Qué sucede con estos lugares? ¿En la selva alta, por ejemplo?

¿Cuál es el problema que se presenta en la costa? ¿Saben qué quiere decir salinización?... Bien, les explico. Salinización viene de la palabra sal y quiere decir que las tierras se vuelven considerablemente saladas.

1.3.2. La comprensión inferencial

La **comprensión inferencial** es muy diferente de la comprensión literal. Se refiere a establecer relaciones entre partes del texto para inferir relaciones, información, conclusiones o aspectos que no están escritos en el texto. Como resulta evidente, la comprensión inferencial no es posible si la comprensión literal es pobre. ¿Cómo podemos pensar, inferir, sacar conclusiones y establecer causas y efectos, si no recordamos los datos o la información del texto?

Si hacemos comprensión inferencial a partir de una comprensión literal pobre, lo más probable es que tengamos una comprensión inferencial también pobre. Por ello, lo primero que se debe hacer es asegurarse de que la comprensión literal es buena. Una vez logrado esto, se pasa a trabajar la comprensión inferencial. Cuando el alumnado ya ha desarrollado una buena lectura y una buena memoria de corto plazo que le permite recordar con comodidad lo que se ha leído, no es necesario verificar la comprensión literal, pues se asume que la puede lograr sin problemas.

EJEMPLO DE APOYO DOCENTE A LA COMPRENSIÓN INFERENCIAL

Usaremos aquí el mismo texto que utilizamos para apoyar la comprensión literal (*Enfoques 3*, p. 73).

Explique:

Vamos a empezar leyendo este texto para encontrar información adicional a la que ya hemos hallado. El título es "La desertificación"... No sabemos mucho sobre esta palabra, pero se parece a otra que sí conocemos. ¿Alguien sabe cuál es? Muy bien. Se parece a la palabra "desierto". ¿Todos saben lo que es un desierto?... Entonces les explico. (El profesor explica qué es un desierto, diciendo - por ejemplo- que es un área de tierra donde no crecen plantas, o crecen muy pocas, que es muy seco, sin lluvias y que puede ser arenoso.) **¿Qué es la desertificación?... Ubiquen la respuesta en el texto, pero no me repitan exactamente lo que en él se dice: díganlo en sus propias palabras. Por ejemplo, "la pérdida de la capacidad productiva de la tierra" ustedes la pueden explicar como "la tierra ya no es igual que antes, ya no produce tanto sino poco", y eso está muy bien. Prefiero que me digan lo que entienden en sus propias palabras a que repitan lo que dice el libro.**

Entonces, antes del proceso de desertificación, ¿cómo es la tierra?... Muy bien. Con un poco de vegetación. Y... ¿con qué más?... Con animales e insectos, por ejemplo, que viven y se alimentan de esas plantas.

Sabemos, por este texto, que las tierras cambian, que no son siempre iguales ¿O ustedes creen que son siempre iguales?... No, no lo son. Por eso hay desertificación. Si

la tierra fuese siempre igual, no habría desertificación. Y cuando la tierra cambia, también hay cambios en la vida de los animales e insectos que viven en ella, que se tienen que ir a otras tierras que no estén desertificadas; y si no pueden irse, mueren...

Entonces, tierras desertificadas son tierras que dejan de ser fértiles o productivas y ya no tienen las plantas, los animales y los insectos que antes habitaban en ellas. El texto no lo dice, pero me hace pensar que también puede ocurrir el proceso opuesto: tierras que no son fértiles se convierten en fértiles. ¿Ustedes creen que ese tipo de cambio también se puede dar en las tierras?... Yo también creo que ese proceso se puede dar, y que las tierras desérticas pueden empezar a tener vegetación abundante y que comiencen a ir animales e insectos a vivir allí. También son tierras que se pueden usar para el cultivo. Ese sería el caso, me imagino, con los desiertos a los que el hombre lleva agua desde ríos lejanos a través de canales o cañerías especiales. En algunos países ya lo han hecho y con mucho éxito.

Veamos lo que sigue. Factores naturales y factores humanos. ¿Y cuáles son los factores naturales que menciona el texto? La respuesta está al final del párrafo: la lluvia, el aire seco; o sea, el viento, la falta de lluvia y también la abundancia de lluvia. Esto quiere decir que la desertificación se da de todas maneras por los factores naturales, pero muchísimo más despacio, ¿no? Quizá toma siglos o miles de años.

Y me doy cuenta, por lo que leo aquí, de que hay tres actividades humanas que contribuyen a la desertificación. Las dos primeras son actividades que los hombres realizan para fines agrícolas. Se trata de los cultivos en los costados de los cerros (en las pendientes) y de la tala y la quema que llevan a cabo las personas para tener más área para cultivar cuando la anterior ya no es fértil. ¿Se dan cuenta? Las personas pueden actuar para buenos fines y, sin saberlo, están malogrando las tierras. Tengo la certeza de que muchas de esas personas no saben que lo que hacen malogra la tierra. No lo saben. Entonces, ¿qué puede hacer uno para que no lo hagan? ¿Qué se puede hacer como primer paso?... Muy bien... Informar a la gente, explicarle los daños que esas actividades producen. Y ver cómo puede hacer para que sus tierras vuelvan a ser fértiles sin necesidad de dañar otras tierras. Es una manera inicial de ayudarlos. ¿Qué otra cosa se puede hacer?...

La tercera actividad que contribuye a la desertificación es el sobrepastoreo, o sea, llevar al ganado muchas veces a pastar al mismo sitio; tantas veces que se deja la tierra pelada de vegetación. ¡Ah!, y el texto dice que esa vegetación que se come el ganado es la que sirve para sujetar la tierra. De modo que cuando ya no está, cuando el ganado ya se comió toda la vegetación, la tierra se va "degradando", va perdiendo fertilidad.

Y por lo que dice el texto, me doy cuenta que se crea como un círculo vicioso... ¿Alguien sabe cuál es?... ¿Cómo sería ese círculo de efectos nocivos o dañinos?...



La metacognición nos ayuda especialmente a lograr una buena comprensión inferencial.

La mayoría de los autores sólo mencionan estos dos tipos de comprensión. Pero hay algunos aspectos de la comprensión inferencial que se pueden tratar por separado. Estos serían niveles más sofisticados de comprensión inferencial que deben trabajarse de manera intensiva tanto en la Educación Primaria cuanto en la Secundaria, y para los cuales la metacognición es particularmente útil.

A continuación un ejemplo de cómo trabajar la comprensión afectiva:

Se puede extender estas preguntas y generar un debate en la clase sobre alguna de ellas. También se puede pedir que hagan una ilustración para esta parte del relato o que continúen hasta acabar de leerlo.

1.3.3. La comprensión afectiva

Tomemos como ejemplo la **comprensión afectiva, que es parte de la comprensión inferencial**. Este tipo de comprensión se relaciona con la capacidad del estudiante de entender los sentimientos de los personajes y las emociones que los llevan a actuar de una manera u otra. También involucra la capacidad de darse cuenta de las emociones que el texto despierta en nosotros mismos: si nos entristece, nos alegra, nos hace sentir

EJEMPLO DE APOYO DOCENTE A LA COMPRENSIÓN AFECTIVA

Explique:

Hoy vamos a leer un texto corto. En este texto el personaje principal vive una situación que produce determinados sentimientos. Vamos a leerlo tratando de entender lo que siente.

"Caminaba por mi cuarto dando grandes pasos y los tacos de sus botas golpeaban el piso cada vez. De rato en rato, se paraba a mirarme como si yo fuera un monstruo o un fantasma. El sonido de sus botas en el piso se parecía a los latidos de mi corazón, tan fuertes que no me dejaban concentrarme en lo que él me decía. Nunca lo había visto así. Vociferaba con una voz ronca sobre la honradez y la verdad, y la importancia de la honradez en la familia.

"Sentí un pequeño temblor en los hombros y traté de relajar mi cuerpo para que no me viera temblar. Quizás eso lo pondría peor. Y yo estaba tratando de no empeorar más las cosas.

"Cuando parecía que ya se había cansado de caminar y sus pasos se hacían más lentos, levanté la cabeza y me atreví a mirarlo. Él siguió caminando sin mirarme ya. Entonces me paré lentamente y me acerqué a él. Quería abrazarlo y explicarle y pedirle que me... pero las alegres voces de mis hermanas menores regresando de hacer compras con mi madre detuvieron el abrazo. Mi padre me dijo 'Más tarde' y salió rápidamente de la habitación." (Pinzás, en preparación.)

Conversemos ahora sobre lo que hemos leído. ¿De qué trata este texto?... Bien. ¿Otras ideas?... Mmm... Muy bien. ¿Quién es el personaje principal?... ¿Cómo sabemos eso?... ¿Qué le pasa en este momento?... ¿Cómo se siente?... ¿Qué parte del texto nos deja entender sus emociones?... ¿Qué creen que ha pasado antes?... ¿Y qué creen que va a pasar ahora o después?... Bien... Muy bien.

cólera o miedo, etcétera. Y qué cosa en el texto nos produce estas emociones. En esta comprensión no se juzga si los personajes actuaron bien o mal, más bien se trata de entender su mundo emocional. En la comprensión afectiva, la lectora o lector expresan los sentimientos que el texto les suscita, o aquellos que experimentan los personajes y sobre los cuales pueden ofrecer evidencias en las partes del texto que conducen a estos sentimientos o conclusiones. Este tipo de comprensión es muy importante, pues **nos permite trabajar desde la lectura el desarrollo personal-social del estudiante**. Posibilita trabajar la "empatía" o la capacidad de entender los sentimientos de otras personas y de actuar

de acuerdo con esta percepción. A esto se le llama también "inteligencia interpersonal" (Howard Gardner).

1.3.4. La comprensión evaluativa

Un tipo de comprensión de lectura característico de la Secundaria es la comprensión evaluativa, también llamada lectura crítica. En la lectura evaluativa o crítica la tarea del lector consiste en dar un juicio sobre el texto a partir de ciertos criterios, parámetros o preguntas preestablecidas. En este caso, el lector lee el texto no para informarse, recrearse o investigar, sino para detectar el hilo conductor del pensamiento del autor, detectar sus intenciones, analizar sus

EJEMPLO DE APOYO DOCENTE A LA COMPRENSIÓN CRÍTICA

Uso de la técnica del "texto interferido" (con errores deliberados) para enseñar a evaluar un texto

Explique:

Vamos a leer un texto corto y muy fácil. Empezaremos a practicar con él una manera de leer, una forma de evaluar textos.

A este texto yo le he introducido un error. Lo que ustedes tienen que hacer es leerlo buscando el error. Cuando lo encuentren y acaben de leer el texto, levantan la mano. Si no lo encuentran no se preocupen: esperen y lo descubriremos juntos.

- * Algunos de los gorilas que viven en los zoológicos no son muy felices.
- * El problema es que no les divierte mucho estar sentados todo el día.
- * Los gorilas se cansan también de jugar todo el tiempo con los mismos amigos.
- * Los zoológicos han estado buscando la solución al problema de los gorilas.
- * Hoy, los zoológicos ya saben el modo de poner a estos animales más tristes.
- * La mejor de las soluciones es dejar que los gorilas se distraigan pintando.
- * A los gorilas les gusta pintar y, además, ¡hasta se comen la pintura!" (Pinzás, 1993)

Cuando se converse sobre el error en este texto, se darán cuenta que algunos estudiantes encuentran más de un error. Siempre hay que preguntar por qué piensan que es un error y cómo se puede reparar o cambiar el texto para que ese error desaparezca. Que encuentren varios errores es posible y aceptable. Finalmente, la tarea del alumnado consistirá en reescribir el texto, tratando que no tenga los errores que ellos han detectado.

argumentos, entender la organización y estructura del texto, si el texto tiene las partes que necesita o está incompleto y si es coherente.

Una tarea que se suele utilizar para ayudar al alumnado a desarrollar una lectura evaluativa o crítica es la denominada "técnica del texto interferido" o "anómalo". En esta técnica, el profesor-investigador prepara deliberadamente textos en los que coloca un error, una anomalía o una incongruencia. Cogemos un pasaje determinado de un libro y lo convertimos en un texto anómalo o interferido. Luego, le damos el pasaje al alumnado para que lo lea y "detecte" el error. Cada vez que se hace la lectura, la tarea es leer el texto como un detective, ubicando los errores y evaluando. Las investigaciones han demostrado que el entrenamiento en este tipo de textos mejora significativamente el nivel de

comprensión de lectura. La técnica se puede utilizar también con estudiantes de Educación Primaria.

En investigaciones acerca de textos anómalos o sobre las contradicciones contenidas en ellos se halló que incluso cuando se informa a los estudiantes de antemano que van a encontrar errores, fallan en detectarlos y además, se da un fenómeno de "falsa alarma" (identifican frases que no son contradictorias como si lo fueran). En otros estudios sobre las contradicciones en los textos se ha descubierto que con frecuencia el alumnado presenta lo que se ha denominado la "ilusión de haber comprendido". Cuando se evalúa su grado de comprensión, los puntajes suelen ser más bajos que la autoevaluación del alumnado; es decir, creen que han entendido el texto mejor de lo que realmente lo han entendido.



En breve, hemos descrito los tres tipos de comprensión que el currículo de Secundaria considera y que todo aprendiz debe lograr. La comprensión literal se refiere a entender lo que el texto dice de manera explícita y clara. La comprensión inferencial se refiere a sacar conclusiones y relacionar contenidos. Se trata de inferir lo que está implícito en el texto. La comprensión crítica se refiere a evaluar el texto, ya sea su tema, la actuación de los personajes, el mensaje que ofrece el autor, etcétera. Hemos incluido la comprensión afectiva porque es importante aprovechar los textos de ficción o las biografías para que el alumnado aprenda la empatía, es decir, a entender el punto de vista, los sentimientos y estados emocionales de la otra persona y sus necesidades.

2. La metacognición

2.1. Definición de metacognición:

Ahora ya tenemos los conocimientos previos necesarios y estamos listos para entrar directamente en el tema central de este manual: la metacognición.

La metacognición es el conjunto de procesos mentales que utilizamos cuando guiamos la manera como llevamos a cabo una tarea o una actividad. Esta tarea o actividad puede ser leer un cuento, hacer un mapa conceptual, escribir un relato, redactar una monografía o un ensayo, solucionar ejercicios matemáticos, hacer una presentación en público, enseñar una clase, trazar un mapa, investigar un tema en una enciclopedia, etcétera. La metacognición nos sirve para guiar nuestra ejecución con el fin de hacerla de manera más inteligente, comprendiendo bien lo que hacemos y controlando nuestras estrategias.

Se trata de pensar sobre la mejor forma de hacer la tarea, la actividad o la acción que estamos llevando a cabo. En otro lugar (Pinzás 2000), la hemos definido como pensar sobre el propio pensamiento para dirigirlo, para ayudarnos a pensar mejor. En este sentido, es una acción autorreflexiva: consiste en pensar sobre cómo estamos pensando, cómo estamos trabajando, y si estamos usando adecuadamente las estrategias. Consiste en darnos cuenta si estamos cometiendo errores, si no estamos siendo eficientes o si hay mejores maneras de actuar (maneras que debemos buscar, encontrar o crear) y alcanzar un nivel eficaz de desempeño en las tareas o aprendizajes que asumimos.

Como hemos mencionado, los procesos metacognitivos no sólo se usan para lograr una mejor comprensión de lectura. Se utilizan también en las siguientes áreas:

- la capacidad de comunicar a los demás lo que sabemos usando el lenguaje oral (metacomunicación),
- la comprensión oral (saber entender bien lo que escuchamos y seguir el hilo del pensamiento de la persona que expone),
- la escritura expresiva (manifestar los propios pensamientos o ideas, o lo que uno sabe, utilizando el lenguaje escrito de una manera tal que se entienda lo que se intenta comunicar),
- la capacidad de recordar (metamemoria),
- la capacidad de atender (metaatención)
- la resolución de problemas matemáticos (metamatemática).

En todos estos casos, el pensamiento metacognitivo guía las estrategias que usa el aprendiz para que su actividad mejore.

2.2. Componentes de la metacognición:

Brown, Armbruster y Baker (1984) señalan que la metacognición tiene dos componentes:

- (a) el conocimiento sobre la propia metacognición; y,
- (b) la autorregulación de la cognición.

El conocimiento sobre la propia metacognición se refiere a lo que las lectoras y los lectores saben sobre las características de sus propios recursos y capacidades cognitivos y cómo pueden mejorarlos.

Así, por ejemplo, podemos saber que nos toma tiempo empezar a leer un texto con comprensión y que necesitamos esperar a haber leído cinco o seis páginas para sentirnos seguros de lo que interpretamos. Podemos saber que cuando un texto expositivo es muy largo necesitamos dividirlo en cuatro o cinco segmentos para entenderlo bien.

Cuando hablamos del segundo componente, la autorregulación, nos estamos refiriendo al uso, manejo, guía y control de la cognición. La primera pregunta que viene a la mente es: ¿cuáles son los recursos cognitivos de una estudiante? Estos son: su capacidad de centrar su atención en la tarea y sostener esa atención durante un tiempo prolongado (20–30 minutos); la capacidad de llevar a cabo dos o más tareas a la vez eficientemente; la capacidad de recordar bien lo que ha escuchado en clase o ha visto, su manejo y distribución del tiempo, su

organización y hábitos de trabajo y estudio; la capacidad de expresar sus ideas en palabras; la capacidad de deducir, inferir, de razonar. Es decir, las capacidades que permiten aprender y que anteriormente hemos denominado procesos cognitivos.

La segunda pregunta que nos viene a la mente es : ¿qué es la autorregulación de los recursos? La regulación de los recursos es la habilidad de **controlar o modificar las acciones durante la actividad**. La autorregulación incluye la **planificación** de los pasos para llevar a cabo la tarea, el **monitoreo o guía** continua de la comprensión mientras se lee asegurándose que uno sigue comprendiendo bien lo que va leyendo, el poner a prueba, revisar **y evaluar los resultados y las estrategias que se utilizan** cuando uno lee y cuando uno aprende. Este aspecto de la autorregulación incluye la habilidad de detectar palabras, errores o contradicciones en el texto que interfieren con la comprensión y la capacidad de separar información importante de la que no lo es. Además, según Baker y Brown (1984), si el alumnado sabe realmente cómo hacer para entender un texto y aprender la información que ofrece, puede explicar oralmente a otras personas cómo lo hicieron, qué pasos siguieron.



En breve, la metacognición involucra el conocimiento de uno mismo como aprendiz, y la regulación y control de la ejecución para que sea la mejor posible. En el caso de la lectura, la metacognición implica el conocimiento de uno mismo como lector y la regulación y el control de los procesos mentales (estrategias cognitivas) que conducen a la comprensión de lectura.

Para las autoras mencionadas, la metacognición es la piedra angular de la comprensión. El estudiante debe ser capaz de juzgar si entiende la información que le brinda el texto y si comprende la manera en la que está siendo presentada. La investigación indica que hay diferencias marcadas entre las habilidades metacognitivas de las lectoras y los lectores novatos o inexpertos,

por un lado, y las habilidades metacognitivas de las lectoras y los lectores diestros o expertos, por otro. Estas discrepancias se ven muy claramente en los últimos grados de la Secundaria. Si consideramos que en el ambiente escolar se espera que quizá 85 por ciento del aprendizaje en las diferentes áreas provenga de lo que se lee, el alumnado con habilidades metacognitivas pobres para leer comprendiendo y aprendiendo está en gran desventaja.

Para resumir, en esta primera parte del manual hemos explicado el punto de vista contemporáneo sobre la lectura y la metacognición. Hemos descrito que la lectura es un proceso complejo de generación de significados para el lenguaje escrito, compuesto por dos elementos: la decodificación –que se convierte en reconocimiento de palabras– y la comprensión de lectura. Hemos presentado estrategias metacognitivas para guiar y regular nuestra comprensión utilizando estrategias de reparación cuando dejamos de entender. La metacognición ha sido descrita como autoconocimiento del aprendiz (lo que sabemos sobre nuestra cognición) y como saber regular, guiar y reparar nuestra comprensión cuando falla.



Autoevaluación

Conteste las siguientes preguntas que le ayudarán a consolidar los aprendizajes logrados en esta parte del manual:

I Para obtener las ideas centrales:

- (a) Después de leer, apunte los conceptos o ideas nuevos que usted ha encontrado en la parte 1 y escriba en sus propias palabras qué quieren decir.
- (b) Luego, regrese al texto con la meta de encontrar todos los conceptos que eran nuevos para usted y que no recordó, o que recordó pero cuyo significado no entendió bien. Relea la parte 1 y apunte todos los que vaya encontrando, añadiéndolos a la lista generada en (1).
- (c) Para cada concepto, relea el párrafo en el que aparecen o aquel en el que se propone la definición y anótela en sus propias palabras. No copie ninguna definición textual. Debe escribir definiciones que tengan sentido para usted. No deben ser definiciones tipo diccionario.
- (d) Ahora compare los conceptos inicialmente identificados en la respuesta a la pregunta (1). Las definiciones iniciales que usted dio, ¿se mantienen?; ¿encontró otra manera de definirlos?
- (e) Ordene su lista de conceptos alfabéticamente y desarrolle un glosario personal para la parte 1 del manual.

II Para aplicar lo aprendido:

- (a) Formule preguntas sobre los conceptos de su glosario personal y contéstelas en sus propias palabras y con ejemplos. Usted debería ser capaz de responder al menos el 50 por ciento de las preguntas.
- (b) Elija la sección o los conceptos que más le ayudan a entender la lectura. Relea esa sección e imagine qué cambios haría usted en su enseñanza en el aula si aplicara lo que ella describe. Imagine tres cambios y escríbalos. Esto no debería ser difícil para usted.
- (c) Ahora, escoja uno de los cambios que ha imaginado y empléelo con su estudiante durante un lapso de una semana y trate de evaluar luego si fue efectivo. ¿El alumnado entiende lo que usted les quieren enseñar? ¿Empiezan a mostrar que lo pueden hacer?

- (d) Describa en detalle el cambio que ha ayudado a su estudiante a comprender mejor lo que lee.
- (e) Comparta sus hallazgos con sus colegas.

III Para reflexionar sobre I y II:

- (f) Si ha llevado a cabo los diez ejercicios anteriores, está usted en condición de autoevaluar su comprensión y aprendizaje de los conceptos presentados en esta parte del manual. En una escala del 1 al 5, en la que 1 es "no entendí casi nada" y 5 es "entendí todo bastante bien", ¿dónde se ubica usted?
- (g) ¿Cuán listo se siente usted para iniciar cambios en su enseñanza? En una escala del 1 al 5, en la que 1 es "no me siento listo" y 5 es "me siento listo para cambiar", ¿dónde se ubica usted?



●●●●● PARTE 2

ASPECTOS DE LA COMPRESIÓN LECTORA QUE SE ENSEÑA EN LA EDUCACIÓN SECUNDARIA



En esta segunda parte del manual nos centramos en describir el conocimiento y las estrategias de comprensión de lectura que se recomienda enseñar en Secundaria. Mencionamos el concepto de la lectura como comunicación, la valoración del conocimiento y de la experiencia previos, las estrategias cognitivas y metacognitivas que usan lectores diestros y el concepto de lectura como proceso. Ustedes podrán encontrar aquí qué tipos de procesos mentales se recomienda enseñar a su alumnado, pues ellos conducen a una buena comprensión de lectura, aquella que se requiere en Secundaria. También podrán hallar en esta parte cómo debe entender el alumnado la lectura en cuanto proceso: que hay actividades mentales que se tienen que llevar a cabo antes de leer, otras que se llevan a cabo mientras se lee y otras que se dan cuando se ha terminado de leer.

1. La enseñanza para mejorar la comprensión lectora en la Educación Secundaria:

Hemos mencionado que es muy frecuente que la enseñanza de la lectura en Secundaria se lleve a cabo utilizando pequeños cuestionarios y actividades

después de leer, y que la tarea del alumnado consiste usualmente en responder esas preguntas o en llevar a cabo las actividades.

También hemos señalado que el uso de esta metodología de enseñanza sugiere que el concepto de comprensión de lectura implícito es el siguiente: comprender es recordar y analizar lo que se ha leído,

respondiendo correctamente preguntas de diferente tipo sobre el contenido. Por ello, cuando se parte de este punto de vista sobre la lectura, se piensa que si el alumnado aprende a responder bien estas preguntas y se ejercita en este tipo de actividades, entonces su comprensión de lectura debe mejorar. Sin embargo, también se ha constatado que los aprendices no mejoran su comprensión de lectura a pesar de la práctica repetida de leer y analizar o trabajar el contenido de los textos que han leído. Los docentes se pueden sentir sorprendidos y desalentados porque el nivel de logros de sus estudiantes resulta muy por debajo de lo esperado, a pesar de sus considerables esfuerzos.

En la primera parte del manual hemos explicado, asimismo, conceptos que ayudan a entender por qué leer es mucho más complejo de lo que las actividades mencionadas al inicio permiten suponer. Describimos la lectura como una actividad intencional, es decir, que tiene siempre un propósito consciente. También señalamos que es importante recordar que si los alumnos y alumnas realizan algún tipo de actividad de comprensión de lectura después de leer cuidadosamente un texto, la actividad puede ser adecuada pero no es el único tipo de trabajo de comprensión lectora que se puede hacer. Hay otras cosas que el alumnado requiere aprender y que realmente ayudan a comprender mejor los textos.

En todas las actividades que ustedes planifiquen, los aspectos específicos que el programa intensivo de recuperación en lectura para Secundaria debe intentar lograr repetidas veces son:

1. Entender que la función básica de la lectura es la comunicación (captar un mensaje y construir su interpretación), y que en la lectura la comunicación siempre implica una relación de doble vía entre el "interpretador" (lector) y el "emisor" (texto).

La mayoría del alumnado de Secundaria lee textos sin tener una real conciencia de que alguien –una persona como ellas o ellos– escribió lo que están leyendo con una finalidad, con la intención de comunicar algo. No saben que el texto se mantiene siempre vivo y que son las personas que lo leen quienes le infunden vida al interactuar con él.

Por lo tanto, pocas alumnas y alumnos se dan cuenta que en la mayoría de los textos que leen, quienes los escribieron trataron de decir algo que tuviera sentido y fuera interesante, útil o importante para quien lo leyera. Pocos se dan cuenta que leer es justamente captar también eso, **la intención**. O quizá no se esfuerzan por entender qué quiere decir la autora o el autor, qué nos quiere enseñar o cuál es su mensaje, por qué les parece importante escribir sobre el tema que escriben, por qué lo han elegido.

De ahí que sea impostergable que **los docentes de todas las asignaturas aprovechen todas las oportunidades posibles para insistir –directa o indirectamente– en que al leer uno también debe captar e interpretar lo que la autora o el autor quiere que**

aprendamos o interpretemos de su texto.

Los textos no han sido creados por una máquina sino por personas que tienen su propia biografía, sentimientos especiales y diferentes tipos de conocimientos. Por ello, no son mudos: los textos que leemos nos hablan también de todo esto. Nos comunican el pensamiento, los conocimientos y la creatividad de quienes los escriben. A veces, incluso, nos permiten acercarnos a la personalidad de la autora o del autor. La tarea del buen lector es lograr una comunicación con el texto y con la manera de pensar y sentir de la persona que lo escribió.

2. Entender y valorar el importante papel de la información y la experiencia previa que cada uno de ellos (cada alumna y cada alumno) trae consigo a la situación de lectura. Para ello tienen que entender que son personas con una biografía cargada de experiencias y episodios que se reflejan en creencias, conocimientos, puntos de vista, etcétera. Que cuando entran en el aula traen toda esa biografía con ellos y la usan para entender mejor el contenido de las tareas.

Necesitamos explicar al alumnado que **no son personas ignorantes sobre los temas que van a aprender en clase.** Necesitamos transmitirles la convicción de que vienen a las aulas con una gran cantidad de experiencias de las que con

frecuencia no tienen conciencia, con información que han escuchado o que han leído, con la experiencia de haber conocido a determinadas personas y de haber observado o participado en eventos o situaciones en su entorno. Pero sobre todo, debemos explicarles que **vienen con inferencias e ideas propias y con la capacidad de pensar sobre ellas.**

Lo que queremos decir es que necesitamos ayudar al alumnado a tomar conciencia de la riqueza personal con la que llega al aula. Antes de empezar a leer un texto, es necesario recordarles a todos que no llegan al acto de leer como seres vacíos. Por eso, con la metodología metacognitiva de enseñanza los ayudaremos a tomar conciencia de lo que ya saben y a expresarlo en palabras, a darse cuenta del conocimiento, experiencias, sentimientos o creencias que tienen y a comunicarlos. Especialmente, hay que ayudarlos a saber cómo evaluar lo que saben, enseñarles a preguntarse siempre: ¿es válido lo que sé?, ¿es correcto o no?, ¿apropiado?, ¿vigente para la actualidad? Y cuánto ya lo usan y cómo lo pueden utilizar para entender mejor lo que leen.

Esto también es un elemento que puede ser usado como motivador para la lectura independiente y personal. Cuando el alumnado aprende directa e indirectamente que leer es proyectar lo que uno sabe para construir nuevos conocimientos sobre el mundo y sobre las personas y que estos conocimientos hacen que después sea más fácil seguir aprendiendo, entonces se da cuenta de la enorme importancia de saber leer usando lo que saben y pensando sobre ello.

Si alumnas y alumnos se dan cuenta que entienden mejor los textos o las explicaciones sobre ellos porque ya han leído otros textos, ya han hecho experimentos, ya han tenido paseos o excursiones previas para informarse sobre esos temas, entonces tendrán curiosidad, una actitud inquisitiva, de interés y hasta voracidad por saber y conocer la realidad que los rodea y el mundo en general, porque aprender les da poder y los hace más fuertes y más capaces.

Si nuestras alumnas y alumnos se dan cuenta de la importancia crucial de la

experiencia y el conocimiento previos y si captan que leer continuamente les abre las puertas de la comprensión y el pensamiento (porque les brinda esquemas conceptuales), entonces estaremos formando lectoras y lectores que incorporen la lectura como parte natural de su vida, para toda la vida.

3. Aprender las estrategias cognitivas clave que utiliza del buen lector mientras lee un texto



Investigaciones de años recientes señalan de manera muy clara que hay ciertas **estrategias cognitivas y metacognitivas** que usan lectoras y lectores experimentados para entender bien los textos y ser capaces de construir un significado de lo que leen. Estas estrategias son:

1. Conectar continuamente lo que van leyendo (mientras leen) con información previa, las experiencias vividas o situaciones asociadas de su entorno.
2. Visualizar o generar imágenes sensoriales de lo que van leyendo.
3. Formularse preguntas sobre lo que van leyendo.
4. Generar inferencias a partir de lo que dice el texto.
5. Anticipar contenidos.
6. Determinar lo que es importante en el texto y saber inferir las ideas centrales.
7. Sintetizar las ideas.
8. Resolver problemas al nivel de las palabras (significado de palabras no familiares o nuevas) y del texto (formato y estructura desconocidos, pasajes conceptualmente complejos, falta de coherencia, etcétera).
9. Monitorear, guiar y regular su comprensión y el uso de las estrategias cognitivas para que sean eficientes.

(Zimmermann y Keene, 1997. La traducción y la adaptación son nuestras.

Hemos incluido dos estrategias adicionales)

De estas estrategias, ocho son cognitivas, es decir, son actividades mentales específicas que permiten comprender el texto. La última es distinta, pues es propiamente metacognitiva. Sin embargo, como ya se dijo, llevar a cabo todas las otras ocho estrategias cognitivas de manera eficiente requiere siempre de la presencia de la metacognición. La metacognición dirige el apropiado uso de las estrategias listadas.

Explicaremos cada una de estas estrategias brevemente:

Estrategia cognitiva de conectar continuamente lo que van leyendo (mientras leen) con información, experiencias previas o situaciones asociadas de su entorno

El alumnado requiere entrenarse en esta actividad mental que se lleva a cabo mientras leen. ¿Qué tipo de actividad mental es? Es estar asociando constantemente lo que leen con lo que ya saben: comparando, integrando, descartando o aceptando los contenidos a partir de sus conceptos, creencias y experiencias anteriores. La conexión con el conocimiento y las experiencias previas que trae el alumnado al aula puede estimularse con actividades que se llevan a cabo antes de la lectura. Pero lo más importante es que conecten durante toda la lectura del texto. Los especialistas recomiendan trabajar conexiones con:

- (a) lo leído en otros textos (que es semejante, tiene relación o es

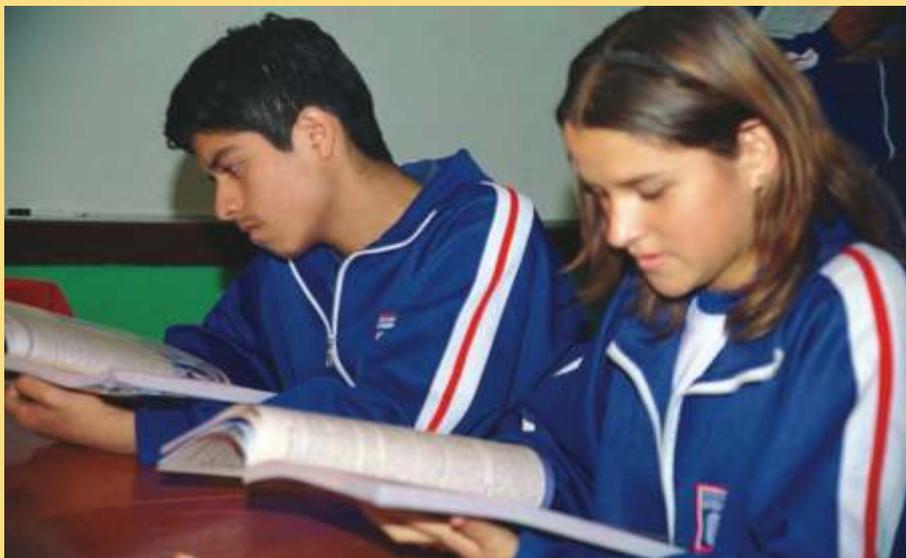
- diferente de lo que presenta el texto);
- (b) lo que se ha aprendido sobre las personas y el mundo, y que se relaciona con el tema que trata el texto;
 - (c) el mundo personal de creencias, experiencias y sentimientos semejantes o diferentes de los presentados en el texto;
 - (d) lo que se sabe sobre la autora o el autor y sus estilos, sus temas, sus mensajes y sus otras obras.

Jenny Redlin (2005, observación personal; traducción y adaptación de la autora) trabaja en el aula estas conexiones usando tres papelógrafos colocados en la pared frente al alumnado, y que llevan por títulos lo siguientes:

T-T (CONEXIONES DEL TEXTO CON OTROS TEXTOS),

T-M (CONEXIONES DEL TEXTO CON LO QUE SÉ SOBRE EL MUNDO) y

T-V (CONEXIONES DEL TEXTO CON MI VIDA).



En los papelógrafos se va listando las conexiones que el alumnado va estableciendo mientras lee por turnos determinados al azar. Es importante que los turnos de lectura oral sean al azar. De lo contrario –es decir, si leyese por filas, columnas o de acuerdo con cualquier otro criterio preestablecido–, una alumna o un alumno puede conectarse con el texto sólo para el párrafo que le toca leer y luego seguir escuchando de manera distraída, sin hacer ningún esfuerzo por conectar.

Las conexiones del texto con la propia vida se empiezan a estimular en el nivel de 4 años de Educación Inicial.

Estrategia cognitiva de visualizar o generar imágenes sensoriales de lo que van leyendo

Esta es también una actividad mental que se lleva a cabo mientras se va leyendo. Generar imágenes sensoriales significa imaginarse lo que se está leyendo pero sin perder el hilo o la comprensión de lo que sigue. Imaginarse el aroma, la imagen, el sentimiento (por ejemplo, de felicidad, dolor, pena). Se puede ayudar al alumnado a identificar en los pasajes "frases poderosas", frases que traen a la mente, de inmediato, una imagen sensorial.

Esta estrategia se empieza a enseñar desde el Nivel Inicial de 4 años.

Estrategia cognitiva de formularse preguntas sobre lo que van leyendo

Esta actividad mental implica que cada alumna y cada alumno lean el texto como una suerte de conversación consigo

ellos mismos. Ejemplos de preguntas son: ¿Y con esto qué quiere decir? ¿Por qué dice esto aquí si antes dijo lo contrario? ¿Conoce este autor el Perú? ¿Está dando una opinión o está describiendo un hecho real? ¿Cuándo habrá sucedido eso?

Estrategia cognitiva de generar inferencias

Las inferencias son conclusiones, deducciones o juicios que se van haciendo y cambiando durante la lectura del texto. Pueden referirse a la trama, a las características, intenciones y sentimientos de los personajes, a la justicia/injusticia que relata la historia, a la verosimilitud del evento descrito, al mensaje o intenciones del autor. Este tipo de actividad mental es esencial, pues constituye la base de la comprensión inferencial descrita en la primera parte de este manual.

Esta estrategia se empieza a enseñar los primeros años desde el primer nivel de la Educación Inicial.

Estrategia cognitiva de anticipar contenidos

Esta actividad mental es de predicción de contenidos. Cuando la persona comprende bien lo que está leyendo, puede ir anticipando o generando expectativas respecto de lo que va a encontrar en el texto. Saber anticipar contenidos ayuda a activar experiencias y conceptos relacionados y mantiene al lector involucrado o pendiente de lo que sigue. Esta estrategia será descrita más adelante con detenimiento.

La predicción o anticipación de contenidos se empieza a enseñar desde el primer nivel de Educación Inicial (tres años)

Estrategia cognitiva de determinar lo que es importante en el texto

Esta actividad mental implica que el alumnado sepa eliminar todo lo que es accesorio, es decir, todas aquellas partes del texto que pueden ser dejadas de lado sin afectar la trama del relato y sin cambiar su mensaje. Involucra la capacidad de seleccionar la "columna vertebral", lo que sostiene el texto, sin lo cual este no tendría sentido.

Estrategia cognitiva de sintetizar las ideas

Una vez que el alumnado sabe determinar lo que es importante y lo que no lo es, sintetizar resulta siendo una tarea más sencilla, pues de lo que se trata es de integrar las partes que sí son relevantes y reescribir el texto en su versión mínima con sentido.

Estrategia cognitiva de resolver problemas al nivel de las palabras o términos (significado de palabras no familiares o nuevas) y del texto (formato y estructura desconocidos, pasajes conceptualmente complejos, falta de coherencia, etcétera) En Secundaria, se lee constantemente textos en los que encuentran con frecuencia palabras que se desconocen por completo. De ahí la considerable importancia de tener maneras o estrategias para llegar a un significado aproximado de lo que una palabra poco familiar significa. Cuando la palabra es clave para entender el párrafo, resulta crucial derivar un significado lo más preciso posible. Esta actividad mental es descrita con mayor detalle más adelante.

Estrategia metacognitiva de monitorear, guiar y regular su comprensión y el uso de las estrategias cognitivas para que sean eficientes

Aquí se incluyen un conjunto de actividades mentales de nivel relativamente sofisticado. Éstas son observables o mensurables a partir de los 5 años de edad y ya están claramente en desarrollo a los 11 años. Todas ellas son actividades de control mental, en el sentido de manejar las otras actividades mentales para asegurar una comprensión fluida que no se pierda.

4. Entender que la lectura no es simplemente leer un texto, sino que es un proceso que incluye fases consecutivas. Entender que comprender un pasaje o un texto no es sólo evocar y pensar sobre lo que se ha leído.

La lectura como proceso se enseña desde la Educación Primaria pero en la práctica, sin mayores elaboraciones o explicaciones abstractas al respecto. En Secundaria, es muy importante que el alumnado entienda que la lectura es un proceso y que la comprensión de lectura es el resultado de las acciones y operaciones mentales que llevamos a cabo durante todo ese proceso. Hay tres etapas o fases del proceso lector en las que se utilizan estrategias cognitivas que deben ser enseñadas. Estas estrategias ya han sido mencionadas en la parte 1 de este manual y algunas han sido utilizadas cuando se definió la lectura y se pusieron ejemplos de la ayuda que se puede dar al alumnado para que aprenda a leer de manera constructiva, interactuando con el texto, de manera integradora, estratégica y metacognitiva. Algunas de ellas son retomadas más adelante para dar una explicación más amplia.

1.1. ¿Qué estrategias hay que enseñar si uno propone la lectura como proceso?

Una respuesta específica:

Los especialistas coinciden en que lo más recomendable en Secundaria es enseñar la comprensión considerando que la lectura es un proceso, es decir, que la comprensión se da integrando tres fases. Por lo tanto, las estrategias que se deben enseñar pueden ser clasificadas en tres grupos:

- **estrategias para usar antes de leer;**
- **estrategias para usar durante la lectura; y,**
- **estrategias para utilizar después de leer.**

El programa de lectura que proponemos enseñaría estrategias para estos tres momentos clave en el proceso de leer un texto. ¿Por qué estos tres momentos? Porque las investigaciones que comparan a expertos con novatos indican que los primeros *llevan a cabo ciertos procesos mentales antes de leer un texto, mientras están leyendo y cuando han acabado de leer*, en tanto que los novatos o inexpertos no realizan ninguno de estos procesos.

Repetimos: los procesos mentales por enseñar caen en tres grupos o tipos:

**Procesos mentales
que se llevan a cabo
ANTES de LEER**

**Procesos mentales
que se llevan a cabo
DESPUÉS de LEER**

**Procesos mentales
que se llevan a cabo
DURANTE la LECTURA**



Antes de leer, las lectoras y lectores expertos se comprometen conscientemente en un proceso de activación de información y experiencias previas. Esta activación les permite hacer predicciones iniciales sobre el contenido y significado *del texto antes de haber empezado a leerlo*. El proceso estratégico de activación empieza desde el momento en que escuchan instrucciones sobre la lectura o comentarios sobre el tema. Al conocer el título y el género literario (por ejemplo, "Van a leer una novela del escritor peruano Ciro Alegría que se titula *La serpiente de oro*", "Van a leer este capítulo sobre las causas del calentamiento del planeta") los procesos de activación de conocimientos previos se disparan, se generan hipótesis o anticipaciones sobre el contenido del texto que se va a leer y se ponen en marcha velozmente los esquemas conceptuales compatibles con estas hipótesis.



Las lectoras y los lectores experimentados no sólo llevan a cabo procesos estratégicos antes de leer. Durante la lectura, construyen conscientemente el significado del texto combinando su información previa con la que trae el texto; monitorean, verifican y guían su comprensión del texto y van modificando sus predicciones iniciales cuando es necesario, esto es, cuando el texto no coincide con ellas. Entonces, elaboran nuevas hipótesis sobre lo que viene luego y así van leyendo de párrafo en párrafo. Las lectoras y los lectores experimentados están en una actividad mental continua mientras leen y se preocupan por entender (p. 2). Por ello, si se encuentran con una palabra desconocida y pierden la comprensión, buscan estrategias para componer el problema y reparar la comprensión bloqueada (p. 82). Los lectores novatos o pobres con frecuencia no se preocupan por entender lo que leen o no se dan cuenta cuando han perdido la comprensión y siguen leyendo sin detenerse.

Cuando **terminan de leer**, las lectoras y los lectores experimentados piensan y razonan sobre el significado –tanto explícito como implícito– de lo que se ha leído y sobre las conclusiones e inferencias que se pueden sacar y los juicios que se pueden hacer sobre diferentes aspectos del contenido.

Siguiendo la línea de pensamiento de Vicki A. Jacobs (1999), estos **tres momentos o fases implican que la lectura en la Educación Secundaria debe ser siempre enseñada como un proceso**. Según la citada autora, esta concepción se deriva de la llamada "teoría del esquema", que estudia el papel y la importancia del conocimiento y la experiencia previos del alumnado y cómo impactan sobre la comprensión de lectura y los logros de aprendizaje. Ella describe los tres momentos de la siguiente manera:

En breve, gracias a los hallazgos de investigaciones comparativas de lectores experimentados con lectores novatos, ahora sabemos que la lectura es un proceso, y que cuando enseñamos a leer debemos enseñar actividades para llevar a cabo antes de leer, estrategias para que el alumnado use mientras va leyendo y actividades de razonamiento, inferencia y aplicación cuando se ha concluido la lectura.

a) Estrategias para usar antes de leer

La prelectura o la etapa previa a la lectura misma del texto (preparándose para leer)

"La prelectura tiene como uno de sus propósitos reconocer los diferentes contextos, experiencias, sesgos, creencias y conocimientos previos de los estudiantes (llamados 'lo dado') que pueden tener un impacto sobre cómo leen y aprenden de un texto ('lo nuevo'). Al saber qué están trayendo las alumnas y los alumnos a la lectura de un texto, los docentes pueden proporcionarles puentes o andamiajes entre 'lo dado' y 'lo nuevo' aclarando vocabulario y conceptos poco familiares, y ofreciendo durante el proceso otra información necesaria. Las actividades de prelectura también promueven que los estudiantes se involucren y se interesen al proveerles de herramientas para tener una idea general del texto y anticipar su contenido. Esta actividad preparatoria es crítica para que pueda darse la comprensión." (Jacobs 2005: 1; la traducción es nuestra.)

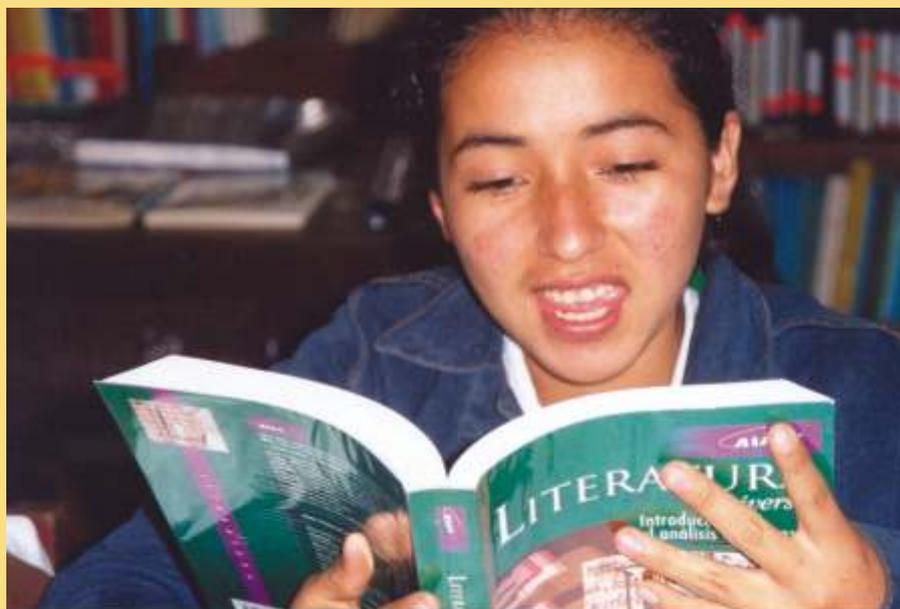
Las estrategias que se enseñan para que los estudiantes se preparen para leer

¿Cuáles estrategias deben usar los estudiantes antes de leer?

Así como la práctica de cualquier deporte requiere que siempre se empiece con ejercicios de "calentamiento" que preparan los músculos para la actividad física intensa, es esencial enseñar estrategias que pongan en marcha los procesos mentales del alumnado y así alistarlos para leer un texto determinado.

Estas estrategias son indispensables a fin de **prepararse para leer** y entender un texto de cualquier área. Según sus fines, hay diferentes tipos de estrategias previas a la lectura. Es esencial enseñar todas ellas. Las explicamos a continuación:

- estrategias para **activar** (es decir, para poner en acción, para alertar, para evocar o recordar) la información previa y **traer a la mente** conceptos, ideas y experiencias propias o ajenas directamente vinculadas al tema del texto;
- estrategias con el fin de **ponerse metas para la lectura**, decidir con qué fin se va a leer ("voy a leer para tener una idea general de lo que trata este texto", "voy a leer para subrayar todas las partes importantes", "voy a leerlo para el examen que viene", "quiero leerlo porque este tema me interesa", etcétera); y,
- estrategias para aprender a hacer algunas **predicciones iniciales** sobre el contenido del texto que van a empezar a leer ("yo creo que en este texto la autora o el autor nos va a informar sobre...", "yo me imagino que el texto trata de...").



EJEMPLO DE APOYO DOCENTE

Uso de estrategias previas a la lectura (antes de leer)

Explique:

Cuando les dejo algo para leer, muchos de ustedes se ponen a leer de frente y eso no ayuda a entender bien lo que leen. Hoy quiero enseñarles otra manera de hacer las cosas, algo que deben hacer antes de empezar a leer. Hay ciertas cosas que ustedes pueden hacer con el objeto de prepararse para leer y que los van a ayudar a entender mejor el mensaje o la información que les quiere dar el autor (Herrmann 1990).

Voy a usar el texto Nexos 3: Comunicación, Lenguaje y Literatura, para mostrarles hoy día cómo se deben preparar ustedes para leer el material que trae un texto. Quiero que escuchen lo que hago con el fin de prepararme para leer la primera parte de "La amistad... ¿un paso al amor?", de la página 47. Primero, voy a pensar sobre este título y qué ideas me trae a la cabeza ... Este título me hace adivinar que el texto seguramente trata de un hombre y una mujer que son amigos y de cómo su amistad se convierte en amor. Pero está entre signos de interrogación, ... eso me indica que hay una duda: ¿llevará la amistad siempre al amor? O sea, adivino que ese va a ser el tema, y que es un tema romántico; adivino que trata de cómo se enamora una pareja. En mi opinión es un tema importante para todos nosotros, porque todos nos enamoramos alguna vez. O sea que sí me interesaría leerlo.

Paremos aquí ... ¿Se dan cuenta de lo que estoy haciendo al leer el título ... y reflexiono sobre la lectura aunque todavía no empiezo a leer? Estoy pensando sobre el texto, estoy adivinando, estoy anticipando de qué va a tratar y si es importante o interesante para mí leerlo; no me lanzo de frente a leer, sino que antes de leer pienso sobre lo que viene, lo que trae el texto.

EJEMPLO DE APOYO DOCENTE

Uso de estrategias durante la lectura (mientras se lee)

Explique:

También hay ciertas cosas que ustedes deben hacer mientras están leyendo lo que deben leer. Les voy a enseñar cómo ir entendiendo partes de esta lectura y cómo darse cuenta si no entienden lo que están leyendo. Quiero demostrarles con mis palabras lo que voy pensando mientras leo, lo que pasa por mi cabeza mientras leo. Yo ya le di una ojeada a esto antes y adiviné que se iba a tratar de un romance. Ahora voy a leer parando de rato en rato para ver si el texto está de acuerdo con lo que yo adiviné o anticipé que iba a decir. (Lea la primera oración y deténgase.)

"Si la mujer, por un íntimo sentimiento de pudor, no quiere ser la primera en manifestar el deseo común, se conforma muy a gusto con que el hombre inicie el ataque."

(La profesora reflexiona en voz alta.) *Me doy cuenta de que en esta parte el autor está presentando el tema, pero no lo entiendo muy bien: cuando a la mujer le da vergüenza y no quiere ser la primera en "manifestar el deseo común". Esa parte es la que no entiendo. ¿Cuál es el deseo común que ella no quiere mostrar? Un deseo común es un deseo de los dos. Entonces, será el deseo común de enamorarse. Ya, eso es: prefiere, muy contenta, que sea el hombre el que dé el primer paso. Por eso dice "ataque": el primero en lanzarse a enamorar. Sí, ese creo que es el tema. Mmmm. Hasta aquí está de acuerdo con lo que yo anticipé o adiviné. ¿Se acuerdan? Ahora voy a seguir leyendo:*

"Muy fatuo y muy ridículo es el mancebo que espera que la mujer se anticipe para evitarle el ruego".

Bueno, seguimos en el mismo tema, sólo que ahora no nos dice lo que siente la mujer, sino qué opina sobre el "mancebo". ¿Qué creen que significa la palabra

"mancebo"?... Muy bien: es un joven. O sea que la opinión del autor es que el joven (uno de ustedes, por ejemplo) que deja que la chica dé el primer paso, está equivocado y hasta habla mal de él: le dice "fatuo". ¿Qué quiere decir "fatuo"? Me parece que algo así como vanidoso o creído. Y también le dice "ridículo". O sea que para este autor quien debe dar el primer paso en una relación de enamoramiento entre un hombre y una mujer siempre tiene que ser el hombre. Y critica a los que no actúan así. Creo que ésa es su opinión ¿Me equivoco? ¿Qué creen ustedes que piensa el autor?... Bien... ¿Alguien más quiere opinar?... ¿Alguna alumna?... Vamos a seguir:

"Es él, es él quien ha de empezar, quien ha de dirigirle la palabra, expresando confidencias y solicitudes que ella seguramente acogerá con alegría. Para obtener su consentimiento, ruega; es su única exigencia; no le ocultes desde el principio la causa de tu inclinación".

Aquí vemos confirmado lo que decíamos antes: que el tema es que el hombre debe iniciar la relación amorosa. Sigamos:

"Júpiter (¿saben quién es Júpiter? Es un dios al que adoraban los romanos y era el jefe de todos los dioses) se mostraba siempre cautivado de las antiguas diosas, y con todo su poder y toda su viril prestancia no consiguió que ninguna se ofreciese primero".

Para hacer su opinión más fuerte, para darle mayor respaldo, el autor nos lleva a los dioses griegos y cómo las diosas por nada se acercaban al dios Júpiter por más atractivo que él se mostrase.

"Mas si ves que tus humillaciones sólo sirven para hincharla de orgullo, renuncia a tu pretensión y busca otros amores. Es muy frecuente encontrar a mujeres que anhelan el placer que no tuvieron y desdeñan el que se les brinda. No supliques; exige y dejarás de parecerle inoportuno".

Mmm. Acá el autor cambia. Le dice al hombre que no suplique, que no se humille, y que si la mujer, en lugar de aceptarlo, se muestra sobrada o terca, debe dejar de insistir, olvidarla e ir a buscar otra mujer. Para mí que aquí da un gran cambio en su manera de pensar. Entonces lo que yo adivinaba al principio, que era el relato de una relación amorosa, no es. Estaba equivocada yo, porque este texto es como un mensaje a los hombres. Sí: es un mensaje a los hombres con consejos sobre cómo enamorar a una chica. Mmmm. Eso creo. Y la opinión de este autor es que quien tiene que actuar, rogar, es el hombre; si la mujer acepta, bien; si no, debe dejar de insistir y humillarse y buscar otra chica. Mmm. No sé qué piensan ustedes. ¿Están de acuerdo con que el hombre debe ser el que se acerque?... ¿Qué opinan sobre rogar?... ¿Y qué si la chica se pone sobrada?... Leamos más para ver cómo sigue este texto. ¡De repente ahora critica a las mujeres! Sigamos:

"Empero es conveniente que no siempre estime ella que vas por su carne; en ocasiones debes mostrarte deseoso de su amistad únicamente. Conozco más de una mujer decente que hubiera resistido cualquier asalto a su honestidad y que no pudo repeler esta prueba delicada. ¡No sabes con cuánta facilidad se convierte el amigo en amante!"

Yo entiendo que el consejo que da el autor es que el chico no demuestre a la chica que sólo le interesa lo físico, sino que también le gusta su manera de ser, su personalidad. Y el truco que Ovidio –el autor– recomienda es hacerse el amigo de la chica, porque es muy fácil que la chica-amiga caiga en el enamoramiento. Mmm... ¿Qué piensan ustedes de esto? ¿Qué piensan los chicos? ¿Están de acuerdo? ¿Qué piensan las chicas? ¿Están de acuerdo? Bueno, yo no sé bien, tengo que pensar más sobre el mensaje de este autor... La obra se llama El arte de amar. ¿Creen que Ovidio da un buen consejo? ¿Eso que él describe sería el arte de amar? Porque da algo así como trucos: hazte su amigo y caerá más fácil... ¿Qué ideas les trae a la cabeza este texto? ¿Qué están pensando?



En resumen, nos preparamos para leer un texto activando nuestros conceptos, conocimientos y experiencias relacionados con el tema, determinando la finalidad de nuestra lectura y haciendo predicciones iniciales sobre el contenido del texto.

b) Estrategias para usar durante a lectura

Segunda fase del proceso de leer en Secundaria

La "lectura guiada" o la etapa en la cual se lee el texto (qué hacer mientras se lee)

"El segundo estadio del proceso de lectura se denomina 'lectura guiada'. Durante esta fase los estudiantes y las estudiantes necesitan medios estructurados para integrar el conocimiento y la información que traen ellas y ellos a la lectura del texto con 'lo nuevo' que el texto contiene. Las actividades de lectura guiada deben involucrar a los estudiantes en el texto más allá de su significado literal para lograr una comprensión más profunda. Deben, asimismo, incluir la enseñanza de puntos de vista múltiples, algo que demandan los estadios avanzados de la lectura. Los estudiantes deben tener la oportunidad de revisar sus preguntas preliminares; buscar respuestas tentativas; reunir, analizar y sintetizar evidencia, y empezar a hacer generalizaciones o afirmaciones sobre su nueva comprensión" (p. 2).

Las estrategias que se usan durante la lectura

¿Cuáles estrategias deben usar los estudiantes mientras leen?

Ya hemos mencionado para qué nos sirven este tipo de estrategias y por qué es importante usarlas mientras estamos leyendo un texto. Como dijimos, las necesitamos para ir construyendo una **interpretación** del mensaje de la autora o del autor mientras vamos leyendo, porque leer no es captar, calcar o copiar lo que dice el texto. Leer es interpretar y la interpretación se va elaborando mientras se lee, no después de leer.

Hay dos tipos de estrategias metacognitivas durante la lectura que nos ayudan a interpretar el contenido del texto, y es fundamental enseñar ambas. Estas son:

- En primer lugar están las **estrategias de monitoreo de la comprensión**.

Con este nombre se denomina a las acciones o actividades mentales que lleva a cabo quien está leyendo para asegurarse de que está comprendiendo,

para verificar la corrección de las predicciones que había hecho antes de leer e ir las cambiando de acuerdo con el contenido que va encontrando en el texto. Sirven, además, **para seguir el hilo conductor del relato o la lógica de la información nueva** que nos está trayendo el texto; para ir entendiendo qué mensaje nos quiere transmitir la autora o el autor; para ir reaccionando ante el contenido. Estas son, pues, estrategias para no perdernos, para ir verificando y

estar seguros de que estamos entendiendo bien el texto.

· En segundo lugar están las **estrategias de reparación o recuperación de la comprensión**. Estas son otras acciones o actividades mentales que se ponen en acción cuando la alumna o el alumno se dan cuenta de que ya no están entendiendo nada de lo que el texto plantea, que en algún momento han perdido la comprensión que estaban logrando.



EJEMPLO DE ESTRATEGIAS METACOGNITIVAS DE MONITOREO DE LA COMPRESIÓN

Puede suceder que la lectora o el lector se encuentre con algún segmento problemático en el texto, con una parte que no le es posible entender bien porque hay una o varias **palabras poco familiares o totalmente desconocidas** que no puede decodificar bien (reconocer) o que decodifica pero no sabe qué significan, como resultado de lo cual el mensaje del autor se ve oscurecido temporalmente (p. 85). Cuando la alumna o el alumno se dan cuenta de esta traba a la comprensión, tienen que usar **estrategias de identificación e interpretación del significado de las palabras desconocidas**. Aquí damos algunas sugerencias:

- Un tipo de estrategia que se puede utilizar para identificar el sentido de una palabra desconocida consiste en **buscar los indicios o pistas sobre su significado que nos brinda el contexto en el que se presenta la palabra**. Usando lo que ya sabe sobre el tema y lo que el texto está presentando, la alumna y el alumno se forman una idea aproximada combinando las pistas que posibilitan una **"adivinanza" razonable sobre la palabra y su significado**.
- Si las pistas que ofrece el texto no son suficientes, un segundo tipo de pistas o estrategias que se puede usar es el **análisis estructural**. Es decir, partir o separar la palabra desconocida (prefijos, raíces, sufijos, etcétera), y buscar en la palabra misma elementos que pueden orientar respecto de su significado.
- Si esta segunda estrategia no funciona, un tercer tipo de estrategia para identificar una palabra desconocida es la **fonética**, es decir, los sonidos que la conforman al principio, al medio y al final.

Pero, aun cuando el alumnado sea capaz de leer todas las palabras de un texto y conocer sus significados, las estudiantes y los estudiantes de los primeros años de secundaria con frecuencia ven su comprensión perturbada por otros motivos. Pueden encontrar interferencias con su comprensión porque existen **asociaciones difíciles entre los párrafos** (la relación de un párrafo con el anterior y con el que le sigue). Es posible, además, que el texto o el párrafo empiece con **frases vagas o ambiguas** o las incluya en alguna parte. Las frases ambiguas son problemáticas, pues al no tener un significado definido, pueden querer decir varias cosas. Y esto le genera

problemas a una lectora o un lector novato, sin experiencia ni recursos metacognitivos. No saben cómo hacer para determinar el sentido.

También puede darse el caso de que el texto presente una **secuencia de eventos o de ideas difícil de seguir porque no está en el orden que la lectora o el lector espera**, que utilice **comparaciones complejas, metáforas, analogías o semejanzas**, etc. (p. 86). Cuando estas perturbaciones de la comprensión empiezan a darse o ya se dieron, se tiene que usar varias estrategias de reparación para recuperar el significado o la comprensión del texto que se ha perdido.

Ejemplo de estrategias metacognitivas de reparación o recuperación de la comprensión perdida

Cuando se pierde la comprensión y la alumna o el alumno se dan cuenta de que no están entendiendo casi nada de lo que leen, a pesar de que antes sí estaban comprendiendo, pueden hacer lo siguiente:

1. **Relectura:** releen esa parte del texto que no entienden para tener una segunda oportunidad de comprenderlo. Si no saben dónde se perdieron, pueden regresar hasta la parte del texto que sí estaban entendiendo y buscar el fragmento que originó el quiebre en la comprensión y releer desde ahí. A veces es necesario releer dos o más veces para entender bien un fragmento o párrafo que es muy complejo, que incluye mucha información nueva o que es muy largo.
2. **Seguir leyendo:** señalar la parte que no se entiende, dejar su comprensión pendiente y continuar leyendo, pues es posible que más adelante la autora o el autor ofrezcan información que aclare o ayude a entender lo que antes no se entendía.
3. **Buscar la ayuda de una compañera o compañero más diestro en la lectura y preguntarle sobre el significado de lo que no se entiende.** Conversar sobre ese fragmento con un alumno o alumna que sí lo entiende puede ser de gran ayuda.
4. **Recurrir a un diccionario o enciclopedia,** en caso el problema sea que numerosas palabras o conceptos nuevos hacen muy difícil entender el texto.

c) Estrategias para usar después de leer

Tercera fase del proceso de leer en Secundaria

La poslectura o etapa posterior a la lectura del texto (después de leer)

El tercer estadio del proceso de lectura con estudiantes de Secundaria se llama poslectura. En él, las profesoras y los profesores dan al alumnado "[...] maneras de articular su comprensión de lo que han leído, y de poner a prueba su validez, que la apliquen a una situación nueva o que argumenten defendiéndola contra una aseveración opuesta" (p. 2).

Las estrategias que se enseñan para que los estudiantes las utilicen después de la lectura. ¿Cuáles estrategias deben usar los estudiantes después de leer?

Estrategias para después de leer el texto

Ya hemos explicado para qué nos sirven estas estrategias y por qué es importante usarlas. Sabemos que las lectoras y lectores experimentados las utilizan para organizar y reestructurar el mensaje de la autora o del autor, o con el fin de hacer juicios sobre la credibilidad de esta persona, de sus fuentes de información, de su uso de los datos y hechos reales, sus sesgos u opiniones e intenciones. Estas reflexiones posteriores a la lectura requieren lo que se denomina **razonamiento estratégico** sobre la información que trae el texto con relación a lo que ya se sabía sobre el tema.

En las actividades posteriores a la lectura no se trata solamente de hacer preguntas sobre el texto recién leído y algunos aspectos importantes. Se trata, también, de conectar de nuevo el texto directamente con la experiencia del alumno o la alumna. ¿Pero con cuál tipo de experiencia esta vez? ¡Con aquella como lectoras y lectores! Con lo que sabe respecto de cómo obtener la idea principal y separar lo importante de lo secundario, cómo resumir, cómo desarmar y rearmar de otra manera lo leído. Tiene que reorganizar el texto, encontrar sus unidades de significado, identificar las intenciones de la escritora o el escritor, etcétera.

Ejemplo de estrategias metacognitivas para después de leer el texto

- **Verificar si las anticipaciones** se corroboraron (en la lista generada).
- **Revisar si encontraron respuestas a sus preguntas e intereses** (también en la lista generada).

"En resumen, enseñar a estudiantes cómo usar estrategias de lectura antes, durante y después de leer los ayuda a que tomen conciencia de los procesos cognitivos que utilizan para leer bien, a entenderlos, y a través de ello asumir control del proceso de obtención de significado. Cuando están en control de estos procesos tienen más probabilidades de ser exitosos que los que no los tienen" (p. 86).



La gran ventaja de esta manera de entender la lectura (como un proceso de tres momentos) y de concebir las estrategias para comprender y aprender información nueva de los textos (que serán usadas antes, durante y después de leer) es que puede ser utilizada por profesoras y profesores de las diferentes áreas, no sólo por quienes enseñan Comunicación. Estas estrategias son útiles para la comprensión y aprendizaje de contenidos o conocimientos. Su uso multiplica las posibilidades de aprendizaje.



Autoevaluación

Conteste las siguientes preguntas que le ayudarán a consolidar los aprendizajes logrados en esta parte del manual:

- (1) ¿Qué se debe enseñar en Secundaria? Explique en sus propias palabras.
- (2) Prepare un mapa conceptual sobre las actividades mentales o estrategias de lectura que usted debe enseñar a su alumnado en secundaria.
- (3) Prepare un glosario para la segunda parte del manual. Liste lo que se recomienda enseñar y defina en sus propias palabras cada aspecto.
- (4) De las estrategias descritas en esta parte, ¿cuáles cree usted que su alumnado ya está desarrollando aunque sea de manera incipiente? Liste y fundamente con ejemplos que reflejen la presencia de la estrategia.
- (5) ¿Cómo podría usted ayudar a su alumnado a desarrollar más y a consolidar estas estrategias?
- (6) De las estrategias descritas en esta parte, ¿cuáles cree usted que su alumnado necesita empezar a desarrollar urgentemente? Liste y fundamente su respuesta. ¿Cómo podría usted empezar a enseñarlas?
- (7) Seleccione una unidad de un texto que deben leer. Planifique su enseñanza considerando que la lectura es un proceso: prepare actividades para llevar a cabo antes de leer, enseñe lo que deben hacer los aprendices mientras leen y elabore actividades para después de leer.
- (8) Use usted lo que ha preparado en su enseñanza.
- (9) Evalúe las actividades que preparó. ¿Cuáles fueron más efectivas para ayudar al alumnado a entender mejor el texto?
- (10) En una escala de 1 a 5, en la que 1 es "no entendí casi nada" y 5 es "entendí todo", ¿cuán bien cree usted que ha comprendido y aprendido lo que se presenta en esta parte del manual?
- (11) En una escala de 1 a 5, en la que 1 es "no estoy listo para usar estas ideas" y 5 es "estoy listo para usar estas ideas", ¿cuán preparado se siente usted para utilizar en su aula lo que se presenta en esta parte del manual? Si no se siente preparado, ¿qué puede hacer usted al respecto? ¿Cómo puede prepararse para empezar a enseñar las estrategias descritas?

●●●●● PARTE 3

ESTRATEGIAS PARA ENSEÑAR LA METACOGNICIÓN



Para contribuir al desarrollo creativo de nuevas maneras de lograr que nuestro alumnado de Secundaria mejore sus aprendizajes, en esta tercera parte del manual describimos distintas estrategias para enseñar la metacognición en tareas de lectura en las que se lee para aprender nuevos conocimientos. Presentamos la enseñanza directa y la enseñanza indirecta como dos tipos de enseñanza que se puede usar, de acuerdo con el grado de protagonismo docente que ellas demandan. Además, presentamos estrategias que pueden ser usadas con toda la clase, con grupos pequeños y para el trabajo independiente.



En la primera parte de este manual presentamos ejemplos de ayuda docente para que el estudiante pueda comprender la lectura de manera constructiva, interactiva, integradora, estratégica y metacognitiva. En los ejemplos contenidos en ella, mostramos ciertas estrategias o métodos cognitivos y metacognitivos que las maestras y los maestros de todas las áreas pueden utilizar para mejorar la comprensión de lectura de sus estudiantes.

1. Estrategias que se pueden utilizar en Secundaria para enseñar la metacognición:

En la segunda parte del manual, hemos presentado un panorama de estrategias cognitivas y –en especial– una descripción de estrategias metacognitivas que es necesario enseñar si queremos desarrollar mejores niveles de comprensión. Hemos dado ejemplos de cómo enseñarlas usando el modelo de la lectura como un proceso de tres fases. Así, hemos hablado de estrategias metacognitivas a fin de prepararse para leer, para usar durante la lectura y para utilizar después de leer. Y en los tres casos las hemos acompañado con un ejemplo acerca de cómo pueden ser usadas.

Aunque hemos tratado ya el tema de estrategias docentes para enseñar a leer, no nos hemos referido aún de manera específica y organizada a los tipos de metodología que se pueden utilizar. Por eso, en esta tercera parte deseamos abordar las estrategias de enseñanza metacognitiva desde otra perspectiva. Vamos a presentar clasificaciones de las modalidades de enseñanza que se pueden usar con ejemplos de cada una.

Enseñanza directiva y enseñanza no directiva

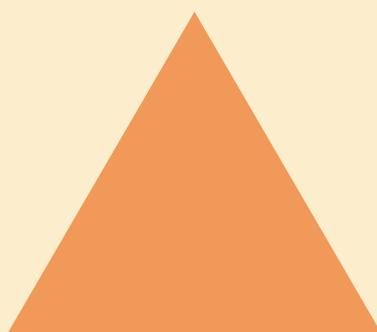
El criterio para la primera clasificación ha sido el grado de protagonismo docente que ellas demandan. Desde este punto de vista, la enseñanza se puede clasificar en dos tipos: enseñanza directa y enseñanza indirecta.

Una manera de entender las estrategias docentes que se pueden usar en el aula es dividir las en dos grupos de acuerdo a quien asume el control de lo que sucede en el aula: **estrategias de enseñanza centradas en el docente** —denominadas enseñanza "directa"— y **estrategias centradas en las actividades o tareas del aula** —a las que llamamos enseñanza "indirecta"—.

**La lectora o el lector
con base en
sus características y
recursos personales**

sobre la base de
El Texto

y de
la Tarea



elige

una actividad

a partir de...
... **actividades
seleccionadas
y preparadas por
los docentes**

1.1 La enseñanza directiva

La enseñanza directiva requiere que se explique al alumnado y se haga modelamiento de la estrategia que se desea que aprenda.

En la enseñanza directiva se demuestra cómo se realiza la estrategia que se está enseñando. Al empezar, se explica qué es lo que se va a aprender, por qué lo que se va a aprender es útil y cómo se va a aprender. Se anuncia, también, que alumnas y alumnos van a verbalizar los procesos cognitivos de razonamiento.

El docente juega un papel predominante no sólo en organizar la manera cómo se va a estructurar el período de clase y las partes que va a incluir. Además, selecciona los textos y materiales a utilizar y prepara cuidadosamente las actividades o tareas que se van a llevar a cabo. En el caso de la enseñanza de la comprensión de lectura, es sumamente importante que el docente no sólo provea información sino que también de forma a las interpretaciones de la información que hacen los estudiantes. **89 (¿?)** Esto quiere decir, que ayude al estudiante a organizar su pensamiento y ordenar sus ideas, que lo acompañe en el esfuerzo de expresar lo que está pensando y sintiendo, que lo ayude a frasear apropiadamente sus ideas, opiniones e impresiones.

Para llevar a cabo la actividad en el aula, se trae a clase un libro de ficción –quizá un cuento breve de una escritora o un escritor peruano de la zona en la que está localizada la institución educativa–. Se explica

brevemente quién lo escribió y se expresa claramente en dos o tres oraciones las razones por las que se ha elegido este libro y de qué manera se va a beneficiar el alumnado al leerlo. Luego se lee en voz alta, y ése es el momento –durante la lectura misma– en el que se usa la enseñanza directiva: esa lectura sirve de modelo. El docente enseña cómo reacciona ante partes que no entiende, se detiene en ellas y reflexiona brevemente y de manera natural en voz alta, demuestra cómo sale del apuro o del problema cuando encuentra una palabra que desconoce; a lo largo de la lectura se mantiene verbalizando sus procesos de pensamiento. Es decir, **piensa en voz alta.**

Para que pueda asimilar las nuevas estrategias de lectura, cuando el estudiante con nivel inicial de lectura o poco experimentado lleva a cabo una actividad o tarea debe ser guiado por medio de los siguientes pasos.



Ejemplo de enseñanza directa para el alumnado inexperto en lectura: DISEÑO INSTRUCCIONAL EN 8 PASOS

PASO 1 : VISIÓN GENERAL

Darles una idea general de lo que se va a trabajar en la clase. Primero se informa al alumnado sobre lo que va a hacer, para que comprenda bien la meta global y los pasos a seguir. Se describe cómo va a empezar, cómo va a proceder, cómo va a acabar y qué se espera que logre por medio de la actividad.

PASO 2 : BENEFICIOS

Darles las razones por las cuales es importante leer el texto. Se explica las destrezas que van a lograr, y la manera cómo ello los va a ayudar a entender y aprender otros textos o experiencias que van a enriquecer el contenido del texto.

PASO 3 : VOCABULARIO

Familiarizarlos con los términos nuevos o desconocidos. Antes de leer, se señalan y se trabajan conceptos o palabras poco familiares que se presentan con frecuencia en el texto y que pueden obstaculizar la comprensión. Preparar al estudiante con nivel inicial de lectura dándole una buena base de vocabulario es esencial para la comprensión. Como regla general, siempre se trata de lograr que el estudiante pueda expresar en sus propios términos el significado de las palabras o conceptos nuevos. A esto se le denomina "parafrasear". Si no puede explicar el significado usando sus propias palabras, es muy probable que no haya llegado a entender lo que significan

Introducir palabras nuevas es particularmente importante cuando se trata de términos clave, es decir, términos centrales en el texto, términos sin los cuales el texto pierde sentido. Además, es importante hacerlo cuando el estudiante aún no tiene estrategias para inferir o adivinar el significado de palabras desconocidas en base, por ejemplo, al contexto verbal.

PASO 4 : PROCEDIMIENTO

Explicar el procedimiento paso a paso. En este momento se trata de repasar todos los pasos de la tarea o actividad de manera breve y simple. Se hace con lentitud y calma. El estudiante "observa y escucha", y se demuestra claramente lo que se desea que el alumnado haga o las estrategias que debe utilizar.

PASO 5 : ACTUAR DE EJEMPLO

Modelar cómo se usa la estrategia. Este paso sirve básicamente para mostrar cómo se hace, cómo se usa la estrategia. Aquí se empieza a llevar a cabo la actividad, tarea o lectura, pero modelando lo que se desea que el alumnado haga. En voz alta, se demuestra cómo piensa un aprendiz con experiencia, cómo analiza un pasaje o una idea y cómo resuelve un problema de comprensión. Se trata no sólo de señalar cuándo y dónde pueden tener problemas para entender un texto, sino también qué es lo que se hace cuando uno se da cuenta que ha perdido la comprensión o esta empieza a fallar.

PASO 6 : LEER USANDO LA ESTRATEGIA

Guiar y acompañar la práctica. Ahora el alumnado aplica lo que ha observado y escuchado pero con pasajes, textos, problemas o temas nuevos. El alumnado requiere imitar la estrategia docente que acaba de observar y escuchar. Ahora le **toca leer pensando**. La tarea docente consiste en ir ayudándolo y en guiarlo cuando está aplicando erróneamente lo aprendido, cuando está usando formas de leer no eficientes o cuando no está pensando mientras lee. Por ejemplo, un alumno puede estar leyendo demasiado rápido, contentándose con una idea general sobre lo que dice el texto. Otro alumno puede quedarse atrapado en un problema de comprensión demostrando que no sabe cómo localizar dónde está el problema.

La metodología docente puede incluir que el alumnado use lo que se le ofrece: cuadros, formatos para listas, para registro de ideas en el cuaderno, mapas u organizadores de información, etc.

PASO 7 : RE-ENSEÑAR

Repetir y repetir. Volver a hacer demostraciones muchas veces. Con frecuencia el estudiante necesita que se le vuelva a demostrar y modelar una estrategia. Por eso, el docente o la docente no deben sorprenderse ni desalentarse si inicialmente no pueden aplicarla. En este caso, se debe utilizar reiteradamente el modelado. El estudiante puede usar mal la estrategia, puede omitir algún aspecto o la puede olvidar, razón por la cual hay que estar continuamente alerta a estas fallas para volver a modelar. Reenseñar, repetir, explicar con otros términos, dar más ejemplos, persistir.

PASO 8 : AUTOEVALUACION

Evaluar la ejecución de la tarea y el uso de la estrategia que se está aprendiendo. En este momento se enseña al estudiante a detenerse cuando ha terminado la lectura para evaluar junto con compañeros y compañeras de clase cómo han hecho la tarea, cuán bien han comprendido y si han utilizado bien la estrategia. También deben razonar sobre sus errores y entender bien cuáles son los aspectos que deben seguir trabajando para usar bien la estrategia.



Ejemplo de enseñanza directa para el alumno ya iniciado en la lectura como proceso: DISEÑO INSTRUCCIONAL EN 8 PASOS

PASO 1 : VISIÓN

Darles una idea general de lo que se va a trabajar en la clase. Primero se informa al estudiante sobre lo que va a hacer, cómo va a empezar la clase, cómo va a continuar, cómo va a acabar y qué se espera que logre.

PASO 2 : BENEFICIOS

Darles las razones por las cuales es importante leer el texto. Se explica el conocimiento y las destrezas que van a lograr, y la manera cómo ello los va a ayudar a entender y aprender otros textos o experiencias que van a enriquecer el contenido del texto.

PASO 3 : ACTIVACIÓN

Activar los saberes previos. Como regla general, siempre se trata de lograr que cada estudiante puedan decir algo de lo que saben, han visto, escuchado o experimentado. Se puede usar listas o cuadros en papelógrafos para anotar lo que el alumnado ya sabe sobre el tema de la lectura. Una alternativa es que el estudiante escriba sus saberes previos en su cuaderno.

PASO 4 : ANTICIPACIÓN

Ayudar a anticipar contenidos. Antes de leer, se facilita la generación de las preguntas previas o las expectativas, intereses y motivaciones del estudiante respecto a la lectura que se va a leer. Es necesario tratar que todos participen. El alumnado debe tomar nota de las preguntas en su cuaderno.

PASO 5 : ACTUAR COMO MODELO

Modelar el proceso. Aquí el docente empieza a llevar a cabo la actividad, tarea o lectura, pero básicamente para mostrar cómo se usa la estrategia. **Pensar en voz alta**, mostrando cómo razona un aprendiz con experiencia, **qué es lo que se hace cuando se da cuenta de que ha perdido la comprensión o que esta empieza a fallar.**

PASO 6 : PRACTICAR

Acompañar la práctica. Ahora, el alumnado aplica lo que ha observado y escuchado pero con pasajes, textos, problemas o temas nuevos. La tarea docente consiste en ir ayudándolo y en guiarlo cuando está aplicando erróneamente lo aprendido, cuando está usando estrategias no eficientes o cuando no está pensando mientras lee.

Se recomienda trabajar en parejas. También se puede trabajar en grupos pequeños de cuatro estudiantes.

PASO 7 : ALEJARSE

Motivar la práctica independiente. Toca practicar muchas veces lo aprendido tanto en clase cuanto fuera del aula –en tareas y proyectos que se realizan en casa– en forma independiente (con mínima ayuda docente).

PASO 8 : AUTOEVALUACIÓN

Evaluar la ejecución de la tarea. En este momento se enseña al estudiante a evaluar su uso de la estrategia.



Ejemplo de enseñanza directa para el alumnado que ya sabe trabajar la lectura como proceso

PASO 1 : VISIÓN

La tarea docente inicial es dar al alumnado una clara visión general de lo que se va a trabajar en la clase.

PASO 2 : BENEFICIOS

Darles las razones por las cuales es importante leer el texto.

PASO 3 : ACTIVACIÓN

El alumnado trabaja independientemente la activación de conocimientos y experiencias previas usando la estrategia y materiales que le han enseñado.

PASO 4 : ANTICIPACIÓN

El alumnado trabaja independientemente la anticipación de contenidos usando la estrategia y materiales que ya le han enseñado. Formula las preguntas que quiera responder en base a la información del texto.

PASO 5 : TRABAJO INDEPENDIENTE

El alumnado realiza la lectura independientemente.

PASO 6 : AUTOEVALUACIÓN

El alumnado evalúa independientemente la ejecución de la tarea.

PASO 7 : SUPERVISIÓN

La tarea docente es reunirse con los estudiantes uno por uno, y revisar –conversando– cómo se han llevado a cabo la activación, anticipación, formulación de preguntas previas, aplicación de la estrategia y autoevaluación.

Juntos, identifican fallas y aspectos que se debe mejorar.

Esto puede hacerse durante varios días o en el lapso de una semana si el alumnado es numeroso.

En realidad, este es un esquema de tres etapas: en la primera es el docente quien lleva la mayor parte de la responsabilidad, en la segunda la responsabilidad es compartida, y en la tercera, el alumnado asume la responsabilidad por su propia lectura y su propio aprendizaje. Sólo cuando esta tercera etapa se ha logrado, se puede decir que está listo para la "transferencia" o de la capacidad para utilizar lo aprendido en clase, en otras situaciones, ambientes o problemas, con otros temas o en otras áreas.

1.2 La enseñanza no directiva

La enseñanza no directiva enfatiza las actividades y el estudiante interactúa con ellas y con los materiales

En este caso, el papel docente es otro. Aquí, el estudiante asume el protagonismo, pues interactúa directamente con las actividades y los materiales o textos de su aprendizaje se ponen de lado y se mantienen como facilitadores de los procesos cognitivos y metacognitivos de sus estudiantes.

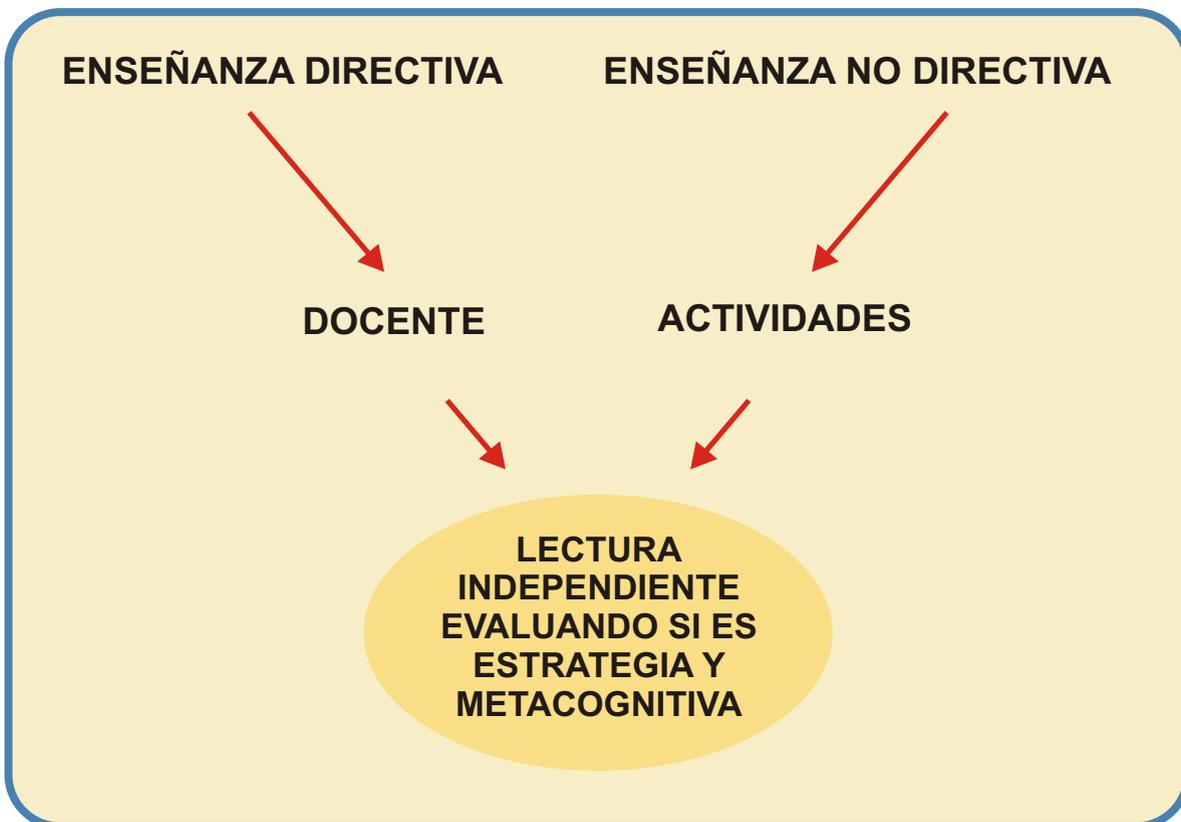
Como en la enseñanza directiva, antes de la enseñanza no directiva se ha invertido tiempo en seleccionar y organizar la actividad y preparar los materiales. Al empezar se recuerda al estudiante que requiere leer bien las instrucciones. Se pueden anotar los pasos y la meta en la pizarra o en un papelógrafo. Luego, el estudiante lee las instrucciones en silencio y trabaja independientemente.

Ambos tipos de enseñanza son necesarios para lograr que el alumnado aprenda a tener

el control metacognitivo de su lectura. Como hemos propuesto líneas atrás, se empieza por la enseñanza directa para mostrar de manera explícita y clara al estudiante cómo funciona el proceso de la lectura. Luego, se ofrece experiencias de lectura interesantes para su edad o sus intereses, lecturas que reflejen la función esencial de la lectura (la comunicación), esto es, enviar y recibir mensajes. Se usa estas lecturas para el trabajo independiente.

Es importante enfatizar que también se puede utilizar la enseñanza indirecta para que el alumnado aprenda a evaluar su conocimiento del mundo, es decir, el tipo de información con el que llega a la tarea. Se le puede ayudar a ampliar sus conocimientos del mundo ofreciendo una variedad de experiencias directas sobre temas nuevos (invitados especiales, paseos a lugares determinados, proyectos cooperativos, sesiones para compartir experiencias, artículos de diarios o revistas).

Finalmente, **se usa ambos tipos de instrucción –la directiva y la no directiva– con el fin de enseñar a estudiantes a evaluar su habilidad para usar estrategias generales de pensamiento.** Se realizan actividades con grupos pequeños **para que compartan sus maneras de llevar a cabo las tareas de lectura.** Luego, se describe los enfoques que usan lectoras y lectores diestros para completar sus tareas de lectura. Se explica el pensamiento invisible que se lleva a cabo cuando uno busca maneras estratégicas de leer.



2. La enseñanza del control metacognitivo de los procesos cognitivos en la lectura a todos en su aula

Además de enseñarles el procedimiento de la lectura, es indispensable que los estudiantes aprendan cuándo y cómo usar métodos de razonamiento cognitivo asociados a una lectura diestra. Los docentes de Comunicación tienen un papel clave en esto. Quienes dictan otros cursos deben ayudar enfatizando la lectura diaria y usando una parte semanal de sus horas de enseñanza para ayudar a los estudiantes a leer y entender estratégicamente los libros y textos de áreas específicas.

Las docentes y los docentes deben crear ambientes protegidos y de bajo riesgo (grupos pequeños) en los cuales las



estudiantes y los estudiantes se sientan cómodos, discutan la amplitud de sus experiencias sobre varios temas y sus conocimientos sobre ellos, cuán organizados tienen esos conocimientos y si usan lo que ya saben cuando leen.

2.1. Estrategias para trabajar con toda la clase

Si trabajar en base a métodos directivos y no directivos de enseñanza no es conveniente o apropiado para ustedes, hay otra manera de organizar las metodologías metacognitivas de enseñanza para que directores y docentes con distinta formación y experiencia puedan aprenderlas y utilizarlas eficientemente. Si este es el caso, descarten la primera sección de esta parte del manual y concéntrense en lo que viene: esta organización es aquella que se basa en el tamaño del grupo con el que se requiere trabajar, la técnica que se pretende usar y la estrategia que se desea enseñar. La decisión respecto de con quiénes trabajar, cómo trabajar y qué trabajar depende de las necesidades y niveles de lectura de las diferentes alumnas y alumnos, es decir, de la percepción docente sobre las características lectoras de su clase y lo que el currículo del proyecto educativo de la institución propone. Aquí, describimos metodologías de enseñanza para trabajar con todo el alumnado del aula.

Enseñando a los(las) estudiantes a prepararse para leer un texto

¿Cómo se enseña a estudiantes de Secundaria a prepararse para leer un texto?

2.1.1. Estrategias para activar el Control metacognitivo

a) Pensar en voz alta

La primera estrategia pedagógica que se recomienda para enseñar al estudiante en su conjunto a prepararse para leer un texto es la técnica de "**pensar en voz alta**". De acuerdo con ella, el docente debe hacer perceptible lo invisible (sus pensamientos), ofrecer evidencia de las ideas, conocimientos y experiencias propias que le vienen a la mente cuando escucha el título, comentarios sobre el tema, el nombre del autor o revisa el texto.

Primero, escojan una sección del libro de texto con el que están trabajando y lean el título a su clase. Verbalicen o digan lo que el título les sugiere como tema (por ejemplo: "Este título me hace pensar que seguramente la novela tiene lugar en la selva peruana"). Mencionen de manera espontánea y natural algo de lo que ya saben sobre el tema. Dejen claro que el título **les hace recordar o evocar algún conocimiento o alguna experiencia propia o ajena**. Esta estrategia ayuda a los estudiantes y las estudiantes a entender *cuándo y cómo activar el conocimiento previo*.

Segundo, revisen el texto o la unidad seleccionada delante de sus estudiantes, pasando las páginas lentamente. Hablen de manera amena sobre cómo está organizado, de qué tratan o qué nos comunican los gráficos e ilustraciones, cuál es la secuencia de subtemas, cuán

largo es, qué vocabulario y palabras nuevas creen que traerá el texto (lo que anticipan o predicen), etc.

En tercer lugar, digan en voz alta qué contenido piensan que va a traer el texto (por ejemplo: "Me parece que cuando terminemos de leerlo vamos a saber mucho sobre..."), expliquen *cómo planean ustedes leer este texto* ("Creo que tenemos que leer este texto muy despacio, porque trae bastante información nueva y si lo leemos rápido nos podemos perder y dejar de entender lo que dice"), *qué esperan aprender de él* ("Ojalá que este texto nos ayude a entender bien qué animales están en extinción y por qué, ... y qué podemos hacer para ayudarlos").

Muestren así a su estudiante cómo ustedes se plantean metas para su lectura antes de leer y cómo hacen predicciones razonables sobre el mensaje del autor.



EJEMPLO DEL USO DE LA TÉCNICA "PENSAR EN VOZ ALTA" PARA ACTIVAR O ENSEÑAR A PREPARARSE PARA EMPEZAR A LEER UN TEXTO

*(Nexos 3. Comunicación, Lenguaje y Literatura)
Página 116: "¡Ah!... el amor... el amor"*

Instrucciones :

Explique:

Vamos a prepararnos para leer la unidad 8, que trata sobre el amor. Saquen su libro Nexos 3 y busquen la página 116. Revisemos juntos lo que vamos a leer, antes de empezar. Primero le daremos una mirada a toda la unidad 8.

Bien. Acá en la página 116 veo que esta unidad empieza con dos cosas: unas preguntas y una ilustración en la que se ve a una pareja enamorada. El hombre está besando a la mujer; me parece que con mucho cariño y con ternura.... ¿Ustedes lo ven así? ... Ella lo abraza y le coge la mano aceptando el beso. A mí me parece que están muy enamorados y que los editores han puesto la ilustración allí porque la unidad trata del amor de una pareja. ¿Ustedes piensan igual que yo? ... Mmmm, ¿pueden explicar un poco más lo que ustedes piensan?

También veo que las dos primeras preguntas que aparecen en el lado izquierdo tratan sobre qué piensa cada uno de nosotros sobre el amor, el romanticismo y otros temas como ese. A mí me parece que hablar o escribir sobre el amor no es fácil. ¿Ustedes creen es fácil? ¿Sería fácil que escribamos una poesía sobre el amor en este momento? No, por supuesto que no. Además, hay muchos tipos de amor: amor de padres a hijos y de hijos a padres, entre hermanos, a los parientes, a la patria. Pero por este dibujo, creo que esta unidad trata del amor entre un hombre y una mujer. ¿No creen?

Después vemos un texto titulado "Cuando lloran las guitarras", de Martín Fierro. Me parece que lo han puesto para que conversemos sobre el tema de la pareja y ser padres y tener hijos.

En la siguiente página está la foto del escritor peruano Don Ricardo Palma y han incluido el texto "Sobre la saya y el manto". Me imagino, por el título y porque está la foto de Don Ricardo, que es una tradición peruana escrita por él.

En la siguiente página se ve a otro escritor, Jorge Isaacs. Este es el autor de una obra muy conocida que se titula María y, si no me equivoco, hay un fragmento de su novela...

Se continúa recorriendo la unidad y guiando al estudiante hacia una anticipación del tema general del texto y su contenido. Señalan ilustraciones, autores, subtítulos; anticipan posibles contenidos e intenciones de la autora o el autor; mencionan cómo lo van a leer.



b) Lluvia de saberes previos

Hay una segunda técnica de activación de saberes previos que es muy sencilla y útil con estudiantes de nivel inicial de lectura en estimulación de conocimientos previos. Consiste en solicitar a los estudiantes que digan todo lo que les viene a la cabeza sobre el tema. Mientras van hablando y compartiendo, hay que listar o apuntar en la pizarra todo lo que verbalizan: lo que han leído, aprendido, escuchado, visto o experimentado (siempre en relación con el tema del texto). El docente puede iniciar el proceso, dando el ejemplo o modelando cómo activar conocimientos previos, empezando por anotar en la pizarra

alguna experiencia propia o una creencia. Para modelar, pueden usar frases como "Lo que yo recuerdo es que...", "He leído que...", "Un día vi cómo...", "Creo que...", "A mí me enseñaron que..." (más adelante damos más ejemplos sobre las frases que se puede usar). Cuando el alumnado ya no tiene más que compartir, se ordena lo anotado en categorías (se agrupan las ideas que se asemejan o se refieren a las mismas cosas). De esta manera, las alumnas y los alumnos comparten sin temor –pues no hay respuestas equivocadas: todas valen–, y escuchan la activación de conocimientos previos de sus compañeras y compañeros. Todos se benefician.



c) ¿Qué quieren saber?

Una tercera técnica —en apariencia muy simple— para desarrollar la anticipación de contenidos en estudiantes con nivel inicial de lectura es preguntarles: "¿qué quisieran saber sobre este tema?, ¿qué les interesaría conocer?, ¿qué preguntas tienen?" Mientras los estudiantes hablan, hay que ir anotando en la pizarra todo lo que quisieran aprender sobre el tema en forma de preguntas. El docente debe modelar, nuevamente, lo que hay que hacer, usando frases como: "A mí me gustaría saber...". Se empieza entonces anotando una o algunas preguntas o anticipaciones propias

del docente, para dar ejemplo. Igual que en el caso anterior, al acabar se clasifican las preguntas. Todas las estudiantes y los estudiantes toman conciencia de los intereses, curiosidad e inquietudes de sus compañeras y compañeros sobre el tema.

Un aspecto a considerar es que para poder formular preguntas que expresen lo que desea aprender, el alumnado ya debe tener algún nivel de información sobre el tema. De lo contrario no va a saber qué preguntar. Por lo tanto, si el tema es totalmente nuevo no es recomendable empezar de esta manera.

EJEMPLO DE APOYO DOCENTE A LA ANTICIPACIÓN DE CONTENIDOS PREVIA A ESTUDIANTES CON NIVEL INICIAL DE LECTURA

Tema:

"YO CREO QUE EN ESTE TEXTO VOY A ENCONTRAR..."

Explicaciones sobre

Ejemplos de

Biografías de

Datos sobre

Un mensaje sobre

Mapas de

d) Guía de Anticipación / reacción

Una cuarta técnica –bastante diferente de las anteriores– que se puede usar con estudiantes un poco más avanzados en comprensión de lectura es la llamada *Guía de Anticipación/Reacción* (adaptación nuestra a partir de NCREL, 1995), que sirve para evaluar el conocimiento o familiaridad de los estudiantes con el tema antes de leer el texto. Para usar esta técnica, se prepara antes una guía para toda la clase con aseveraciones o afirmaciones sobre el tema del texto. En el margen izquierdo se deja una columna delgada para que los estudiantes escriban SÍ o NO (es verdad, no es verdad). Esa columna debe ser completada por todo el alumnado antes de leer el texto.

Al lado derecho se deja otra columna delgada que deberá ser completada después de leer el texto. Los alumnos evaluarán nuevamente si las frases son correctas o equivocadas, pero esta vez tendrán la información nueva que han encontrado en el texto leído.

Lo interesante es que cuando el alumnado termina de evaluar por segunda vez las frases, puede comparar lo que sabía o creía antes de leer el texto con lo que sabe o cree después de leerlo. Esto ayuda a que tomen conciencia de lo nuevo en el texto y a que lo conecten con lo que sabían o creían antes.

A continuación un ejemplo de la *Guía*:



(Anticipación)	GUÍA DE ANTICIPACIÓN/REACCIÓN	(Reacción)
<p>¿Es verdad? (antes de leer)</p>	<p>Nombre: _____</p> <p>Tema: El desarrollo del feto durante la gestación</p> <p><u>Instrucciones:</u> <u>para llenar la columna a la izquierda, antes de leer el texto:</u> lee cada oración y escribe <u>SÍ</u> si crees que es correcta y <u>NO</u> si piensas que es incorrecta.</p> <p><u>Instrucciones para llenar la columna a la derecha después de leer el texto:</u> lee cada oración de nuevo y escribe <u>SÍ</u> si, según lo que has leído, es correcta, y <u>NO</u> si, de acuerdo con el texto, es incorrecta.</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Se sabe poco sobre cómo se desarrolla el feto en el útero. 2. Fumar no pone en peligro al bebé. 3. Las niñas y los niños desarrollan de diferente manera en el útero materno. 4. Tomar cerveza cuando se está embarazada es normal. 5. Los bebés no escuchan nada desde el útero. 6. El embarazo es un problema de las mujeres 	<p>¿Es verdad? (después de leer)</p>



Para preparar la guía, se debe leer primero el texto, antes de darlo al estudiante para seleccionar frases de conocimiento que es indispensable y relevante que los estudiantes y las estudiantes aprendan. Esos conocimientos se ponen en forma de oraciones o afirmaciones. Si no se cuenta con papel ni con posibilidades de dar una copia de la guía preparada a cada estudiante, se escribe la guía en la pizarra y se pide al alumnado que la copie en sus cuadernos. Luego, se procede de la manera descrita líneas atrás. Las primeras dos o tres veces que el estudiante copie una guía de anticipación/reacción en sus cuadernos tendrá que copiar también las instrucciones, para no equivocarse. Cuando ya estén familiarizados con la técnica, se puede obviar la copia de las instrucciones.

Hay otras técnicas o estrategias para lograr estos mismos fines. Es probable que los docentes experimentados, creativos y conocedores de su población escolar estén utilizando ya estrategias parecidas a las que hemos descrito u otras que han ido desarrollando con el tiempo y gracias a las capacitaciones que han recibido.

Las estrategias de trabajo con toda la clase demandan vitalidad y manejo del aula y el comportamiento; deben ser muy activas mentalmente y la profesora o el profesor asumen un papel organizador y motivador muy dinámico. Tienen que mantener a toda la clase atenta (llevarlos a lo que se denomina *momentum*: todos involucrados en la tarea) y hacer que se "enganchen" con el tema, que descubran que en realidad sí les interesa. El ritmo de la clase no debe ser lento, y la profesora o el profesor tienen que moverse físicamente de un lugar del aula a otro. Deben usar su lenguaje corporal y gestual para lo que deseen enfatizar y utilizar ejemplos muy claros y muy cercanos a las experiencias de su alumnado. Se debe comunicar que la actitud docente es de mente abierta y dispuesta a recibir los aportes, preguntas y dudas de cada alumno o alumna y que se desea que todos participen. En ocasiones, usar el sentido del humor ayuda a que el alumnado se relaje y tome el riesgo de

proponer alguna idea o compartir alguna experiencia.

Las técnicas descritas tienen un valor adicional muy interesante. A través de ellas vamos conociendo sobre el mundo propio de cada uno de nuestros alumnos y alumnas. Aprendemos sobre su entorno y sobre el rango de experiencias que poseen; aprendemos sobre su personalidad y su manera de relacionarse con el mundo: aprendemos sobre su flexibilidad o su rigidez para aceptar las opiniones o aportes de otros; aprendemos si tienen una actitud beligerante o comprensiva; finalmente, aprendemos sobre su visión del mundo y su perspectiva sobre las cosas. Todo esto significa que empezamos a conocer las mentes de cada alumno y cada alumna de nuestra clase, y sus características propias van permitiendo que capturemos lo que hay de especial y único en cada uno de ellos.

e) Los organizadores gráficos

Los organizadores gráficos ofrecen una visión global pero estructurada de los conceptos y términos clave del texto.

Al usarlos como actividad previa a la lectura, se obtiene un beneficio directo, pues ofrecen una oportunidad adicional para repasar y dominar mejor el texto y para poder dar una visión general de él antes de empezar a leer.

Generar el organizador con el alumnado tiene la ventaja de que los compromete con la tarea y eleva su motivación. Los organizadores gráficos pueden ser muy útiles con estudiantes en alto riesgo, porque su comprensión de lectura es sumamente baja. Ayuda a presentar el vocabulario, a centrarse anticipadamente en los conceptos clave.

Un aspecto fundamental en el uso de los

organizadores gráficos es que ayudan a que el alumnado entienda el tipo de proceso mental o cognitivo que está usando cuando utiliza un determinado organizador. ¿Está analizando atributos o características? ¿Está comparando y contrastando? ¿Está organizando en categorías o clases? ¿Está representando las etapas o fases de un proceso?

Si el estudiante tiene marcada dificultad con la comprensión del texto, es de gran ayuda recurrir a otro organizador gráfico **mientras se lee**. Incluso, utilizar otro más después de leer se considera muy beneficioso para que aclaren y centren su comprensión. De modo que con estudiantes muy inexpertos en la lectura se puede **usar un organizador antes de leer, uno durante la lectura y otro después de ella. Cada uno tendrá un propósito diferente.**



Ejemplos de organizadores gráficos

La burbuja simple

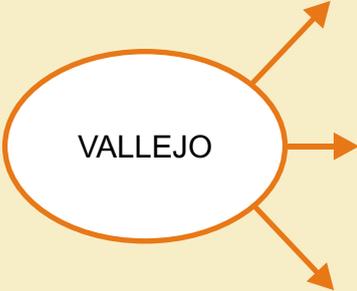
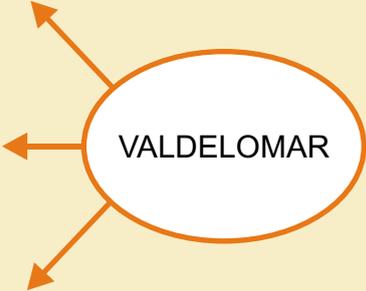


La burbuja simple

Diferencias

Semejanzas

Diferencias



La burbuja simple o de "Sol" se utiliza para describir los atributos, características o componentes de un elemento dado. Por ejemplo, los caracteres del personaje principal de un cuento. Dentro del círculo se escribe el nombre del personaje, y al final de cada rayo, los atributos. También se puede utilizar para analizar los componentes de un elemento o proceso; por ejemplo, las partes de una planta especial. El nombre de la planta se escribe dentro del círculo y las partes al final de cada rayo. Finalmente, el organizador de tipo "Sol" puede ser usado para listar las sugerencias de las alumnas y los alumnos en una "lluvia de ideas". La lluvia de ideas es el primer paso de una técnica bastante conocida que se utiliza para iniciar un proceso de solución de

problemas. Consiste en que todo el grupo –grande o pequeño– proponga todas las ideas que se les ocurran a sus miembros, por extrañas o imposibles que parezcan. En la lluvia de ideas no hay respuestas correctas y equivocadas. Todas las propuestas se aceptan inicialmente y se anotan. Más adelante se organizan y se depuran para dejar las más factibles.

La burbuja compuesta se utiliza para comparar dos elementos, procesos, personas o personajes. Dentro de los círculos se anotan los nombres de los dos elementos por comparar; en los rayos compartidos se apuntan las semejanzas y en los no compartidos las diferencias.



f) **La estrategia representada en L-Q-HA (traducido del nombre en inglés K-W-L, creación de Donna Ogle 1986)**

Este organizador sirve para activar saberes previos y agruparlos, anticipar contenidos y generar interés y motivación, formular preguntas y, finalmente, para organizar y consolidar lo aprendido por medio de la lectura del libro de texto o los pasajes seleccionados por el docente.

Se empieza a trabajar el organizador el primer día que se comienza con una unidad y permanece a la vista para ser trabajado al final de ella. Se puede usar la pizarra, una cartulina o un papelógrafo.

Antes de utilizar el organizador, la profesora o el profesor preparan la pizarra, la cartulina o el papelógrafo, dividiéndolos con una tiza en tres secciones, verticalmente paralelas. A cada una le ponen un título de acuerdo con lo que sigue:

La primera sección se denomina "**Lo que sé**" (L); la segunda, "**Lo que quisiera saber**" (Q); y la tercera, "**Lo que he aprendido**" (HA). De modo que la pizarra se ve así:



La primera cosa por hacer sería preguntar: ¿qué saben ustedes sobre la Edad Moderna? De acuerdo con lo que digan los estudiantes, la profesora o el profesor empiezan llenando la primera columna. Aquí se trabaja con toda la clase y se van anotando los conocimientos, creencias y experiencias relatadas por los estudiantes sobre el tema o relacionadas con él. Cuando ninguna alumna o alumno tienen ya más nada nuevo que añadir, el docente lee todo lo que han escrito y **hace un resumen** de los conocimientos, creencias y experiencias aportadas (el saber previo del alumnado).

El segundo paso consiste en preguntar al alumnado qué les interesa saber acerca del tema, qué preguntas tienen sobre él. Si los estudiantes no hacen preguntas, la profesora **modela** diciendo "A mí me interesaría mucho saber...", "A mí me gustaría que me explique por qué...". Luego se ayuda a los muchachos y muchachas a formular sus intereses en forma de pregunta. Y se escriben a modo de lista todas las preguntas que formulen. Para terminar con este paso se lee en voz alta los interrogantes formulados por el alumnado y se hace un resumen oral de ellos.



El tercer paso se completa al final del proceso pedagógico de enseñanza y aprendizaje del tema. Entonces, la profesora o el profesor dicen: "Alumnas y alumnos, ahora nos toca completar nuestro cuadro escribiendo aquí (tercera columna) lo que hemos aprendido". Se anotan todas las nuevas nociones, conceptos o ideas. Luego la profesora verifica, junto con el alumnado, si cada una de las preguntas e intereses inicialmente formulados han sido satisfechos o no. Establece así, en voz alta y de manera muy explícita, la relación entre sus intereses iniciales y lo que han aprendido. Si quedan preguntas que no ha sido posible contestar, se puede intentar responderlas, o se puede explicar por qué no se ha podido responderlas aún, por lo que queda pendiente.

Como se puede inferir, cada una de estas etapas tiene un fin específico, como se explica a continuación:

(S) Lo que sé: la meta al empezar es la activación de esquemas, conocimientos y experiencias relevantes del alumnado en relación con el tema o texto por leer. Esto implica la verbalización de los conceptos previos. Se propone o frasea como "Yo sé que...", "Un día...", "A mí me ha pasado que...", "Mis padres dicen que...", "El año pasado aprendimos que...", etcétera. Esta etapa va involucrando al alumnado y comprometiéndolo con el tema. Son los estudiantes y las estudiantes los que guían el trabajo, y así adquieren protagonismo. Ello genera gran interés y eleva la motivación.



Un problema que puede aparecer en esta primera fase es que el alumnado exprese escasas ideas o esquemas previos. Por lo general, esto sucede cuando tienen muy poca experiencia previa con el tema, o cuando el ritmo del alumnado es lento para la evocación de lo que saben o han experimentado. En estos casos hay varios caminos por seguir: se puede establecer muy claramente qué es lo que deben hacer y dar dos o tres días para que anoten lo que saben o lo que se les vaya ocurriendo. Cada día hay que darles uno o dos ejemplos o ir leyendo y anotando las ideas conforme aparecen. También se puede optar por postergar esta primera fase y dedicar un tiempo a actividades que enriquezcan el

mundo de experiencias del alumnado y que estimulen su curiosidad por el tema.

(QS) Lo que quisiera saber: inmediatamente después de la primera parte se pasa a lo que el alumnado desea aprender. Formula preguntas que reflejan sus expectativas, intereses, motivaciones, curiosidad y deseos en lo que respecta al tema que se va a trabajar. "Quisiera saber...", "Quisiera conocer por qué...", "Yo no entiendo por qué...", etcétera. La tarea del docente o de la docente es anotar a modo de lista todas las preguntas. Con frecuencia hay que ayudar a las alumnas y los alumnos a que presenten sus intereses como interrogantes.



Como en la primera fase, un problema serio que puede darse en esta segunda es que el alumnado no tenga preguntas que hacer o tenga muy pocas. Nuevamente, esto ocurra cuando traen escasa experiencia previa respecto del tema o cuando el ritmo del alumnado es lento para la evocación de lo que saben o han experimentado. Además, puede muy bien ser el caso que las alumnas y los alumnos se desconcierten porque nunca antes les han pedido que expresen sus intereses o lo que les causa curiosidad, y no saben cómo hacerlo o qué palabras usar. En estos casos hay varios caminos por seguir: se puede proporcionar y anotar ejemplos y establecer muy claramente qué es lo que hay que hacer y dar dos o tres días para que anoten las preguntas que se les

vayan ocurriendo. Cada día hay que darles uno o dos ejemplos o ir leyendo y anotando las preguntas conforme llegan. También se puede optar por postergar esta fase y dedicar tiempo, otra vez, a actividades que enriquezcan el mundo de experiencias del alumnado y que estimulen su curiosidad.

(HA) Lo que he aprendido: después de terminar la unidad de estudio, el texto o el capítulo, se hace un resumen de lo aprendido. Y se deja que sea el propio alumnado quien lo exprese: "He aprendido que...", "Ahora sé que...", "Me he dado cuenta de...", "Lo que mejor he aprendido es...", etcétera. Aquí el alumnado verbaliza lo aprendido.



pero con sus propias palabras y de manera muy resumida. La tarea del docente o la docente consiste en este caso en anotar lo que el alumnado propone y ayudarlo con pequeñas pistas a evocar lo aprendido de la manera más exhaustiva pero breve posible. Esto ayuda a consolidar aprendizajes y a tomar conciencia de lo aprendido. En esta parte se pueden dar pequeños debates o desacuerdos entre las alumnas y los alumnos; si esto ocurriese, el maestro o la maestra deben mediar, aprovechando para aclarar conceptos y reenseñar lo que no ha sido captado adecuadamente.

Otra dificultad que puede aparecer en esta fase final es que el estudiante exprese muy poco, que parezca que no ha aprendido casi nada. En esta difícil situación, el profesor o la profesora deben examinar cuidadosamente qué es lo que está fallando, conversando con las alumnas y los alumnos sobre el texto, el tema y los problemas que hayan tenido para entenderlo. Es importante averiguar cómo

han procedido al leer y al escuchar las explicaciones. Averiguar si han usado estrategias. Si el nivel de comprensión y aprendizaje ha sido notoriamente bajo, entonces hay que reenseñar usando las técnicas de enseñanza directa y dejar de lado este cuadro.

También es posible que la primera vez que use este cuadro el alumnado se muestre inhibido, incómodo o intimidado por la tarea. Ustedes podrán darse cuenta si ese es el caso cuando, en la segunda y tercera vez, las alumnas y los alumnos empiecen a elevar su nivel de participación y comodidad con el uso del cuadro.

Hay dos variantes de esta técnica que vale la pena describir. La primera es también de Ogle, y consiste en añadir una categoría o columna más antes de "qué he aprendido". Esta nueva categoría –que se llena con las ideas de las alumnas y los alumnos– es **"cómo puedo buscar información."** De esta manera las cuatro columnas se verían así:



Lo que sé

Lo que me pregunto

Lo que quiero saber

¿Cómo puedo buscar información para responder estas preguntas?

¿Qué he aprendido?

Lo que creo que voy a aprender

A este organizador lo podemos denominar **S-QS-CA-BI- A** (la traducción es nuestra), es decir:

S : lo que **sé**,

QS : lo que me pregunto/**quiero saber**

CA : lo que creo que **voy a aprender**

BI : cómo puedo **buscar información**

A : lo que **he aprendido**

La segunda variante es **S-QS-HA-CAM** (la traducción es nuestra). Es decir, se le añade un componente o columna al final. Se vería así:

Lo que sé

Lo que me pregunto

Qué he aprendido

Cómo puedo aprender más

Lo que quiero saber

¿Cómo puedo buscar información para responder estas preguntas?

¿Qué he aprendido?

Lo que creo que voy a aprender

Técnica del registro de comentarios del estudiante

Se toma nota de los comentarios que formulan los estudiantes durante la lectura de un texto para identificar si ya están usando determinadas estrategias cognitivas y metacognitivas:

ESTRATEGIAS	COMENTARIOS DEL ESTUDIANTE
Predecir	
Inferir	
Conectar con conocimiento previo	
Formular preguntas	
Determinar el significado de una palabra	
Resumir	
Monitorear la comprensión	

Frases que faciliten predecir:

Pienso que en la parte que viene ...
Yo adivino que ahora lo que va a pasar es que ...
Seguramente el autor quiere hablarnos después sobre ...
En la siguiente parte, vamos a leer sobre ...
Yo creo que toca que nos diga ...

Frases que facilitan inferir:

Me doy cuenta de que ...
Esto me hace pensar que ...
Seguro que NN se siente ...
El lugar en el que están es un ...
Me parece que hay otras cosas que el texto no dice. Por ejemplo ...
Leo entre líneas que ...
La intención del autor es ...

Frases que facilitan hacer conexiones con el conocimientos y la experiencia previos:

Esto me recuerda ...
Una cosa igual me pasó a mí cuando ...
Amí me han contado que ...
Esta parte se parece a lo que leí en ...
Yo sé que ...
Yo he visto que ...

Frases que ayudan a formular preguntas:

Me gustaría saber ...
Lo que no sé es ...
¿Para qué sirve ...?
A veces me pregunto si ...
Siempre he querido saber si ...

Frases que ayudan a determinar el significado de palabras nuevas:

Esta palabra se parece a la palabra ..., debe tener un significado parecido.
Si cambio la palabra por ..., la oración sigue teniendo sentido
En la oración anterior se usó la palabra ... y ahora usa esta, deben significar lo mismo.

Frases que ayudan a monitorear la comprensión:

No entiendo esta parte. Creo que debo ...
Quién es este personaje. No me había dado cuenta de él.
Como no entiendo esta parte, debo
Voy a anotar lo que no entiendo, para seguir leyendo y ver si más adelante se me aclara el asunto.

2.2. Estrategias para trabajar con grupos pequeños

En todas las aulas existen alumnos y alumnas que están en riesgo más serio de fracasar. Los docentes pueden preparar actividades específicas para darles un mayor apoyo utilizando estrategias para trabajar con grupos pequeños.

Una de las estrategias recomendadas se denomina la técnica de la enseñanza recíproca.

2.2.1. La "técnica de la enseñanza recíproca"

La técnica de la enseñanza recíproca, creada por Anne Marie Palincsar y Ann Brown, se utiliza con grupos pequeños (de cinco a seis alumnos) que necesitan urgentemente mejorar su comprensión de lectura.

Ayuda a mejorar la comprensión lectora por medio del desarrollo de cuatro habilidades: (1) la clarificación o **aclaración de partes o ideas no comprendidas** o palabras cuyo significado no se entiende o que originan una falla en la comprensión de la oración o frase; (2) **la anticipación de contenidos** o la generación de hipótesis sobre contenido, o qué información vendrá luego en el texto; (3) **la formulación de preguntas** o saber hacer preguntas que puedan ser contestadas a partir de la información que ofrece el texto explícita o implícitamente; y, (4) **la capacidad de resumir** con base en la

idea principal del texto. Es decir, solucionar problemas de comprensión, desarrollar expectativas de contenido, discriminar lo importante para hacer preguntas sobre ello a los demás, hacer resúmenes en dos o tres oraciones, decir de qué trata el texto y cuál es el contenido principal.

El procedimiento consiste en realizar ejercicios diarios de 90 minutos en grupos de cuatro o cinco alumnas y alumnos que tienen mucha dificultad con la comprensión de lectura. La intervención debe durar al menos tres meses como actividad diaria, y luego se puede bajar el ritmo a dos o tres veces por semana durante el resto del año.

Antes de empezar, se deben llevar a cabo actividades de prelectura, para motivar y fortalecer la información previa. En cada sesión se empieza distribuyendo el texto informativo que ha seleccionado el docente entre los cinco o seis alumnos y alumnas del grupo. Todos deben leer juntos, pero uno lo hará en voz alta y los demás en silencio. Se requiere tener un líder o guía —que al principio será la docente o el docente—, y alumnas y alumnos toman turnos al azar para leer en voz alta mientras los demás lo hacen en silencio, alguien que tome notas, alguien que use el diccionario,.

Enseñar a formular preguntas

El facilitador decide en qué parte del texto van a parar de leer. Los alumnos leen en silencio y luego el facilitador formula preguntas de diferente nivel de importancia. Se pueden anotar así:

ES IMPORTANTE ESTA PREGUNTA PARA ENTENDER EL TEXTO?

1	2	3	4
Ninguna importancia	Menor importancia	importante	Muy importante
Nombre del pueblo	Vivía con sus padres	Su padre estaba sin trabajo	Ella vendió su largo cabello

Cuando alguien deja de entender, su responsabilidad es levantar la mano y describir la parte del texto que no comprende. Todos juntos intentan llegar a la razón por la cual su compañero o compañera no entiende el texto: una palabra clave que desconoce, una relación entre ideas que no es fácil de captar, etc. El líder decide cuándo detener la lectura para resumir la idea principal del párrafo; luego formulan preguntas a partir del texto y localizan las respuestas en él, y finalmente predicen, anticipan o adivinan qué viene en el siguiente párrafo.

Como son cuatro las estrategias que se enseñan se puede decidir que un miembro del grupo sea facilitador, un segundo miembro el clarificador, el tercero será el que formula preguntas y el último es el que expresa anticipaciones o predicciones de contenido.

Es conveniente que el docente mantenga el liderazgo del grupo durante un período prolongado. Luego, un estudiante va asumiendo al azar ese papel. Siempre se trabaja en conjunto y se van enseñando los unos a los otros. Después de un mes o dos, el maestro y la maestra se convierten en observadores y observadoras. Y sólo intervienen cuando los estudiantes no

pueden resolver algún problema de comprensión que los detienen.

REGLAS PARA LEER EN GRUPO

- Está bien pedir ayuda.
- Está bien ayudar a otros
- Cada uno tiene un papel
- Todos cometen errores
- Todos tenemos problemas para entender algunas partes de los textos
- Todos trabajamos juntos
- Todos explicamos lo que pensamos

Pensar en voz alta:

- 30% inicial: leer y pensar en voz alta demostrando una estrategia.
- 30% práctica guiada por el profesor. Leer en voz alta y detenerse ocasionalmente para pedir a alumnado que piense en voz alta. Esto puede hacerse con toda la clase o formando parejas de alumnos.
- 30% lectura independiente. Leen silenciosamente y toman nota en sus cuadernos para practicar la estrategia que están aprendiendo.

Al final, el alumnado piensa en voz alta de nuevo para intercambiar puntos de vista, resumir el texto y encontrar el propósito del autor.

2.3 Estrategias para el trabajo independiente

Ejercicios individuales para la lectura independiente de textos narrativos e informativos

2.3.1. El diario metacognitivo

Este "diario" consiste en un registro cotidiano o casi cotidiano de lo que una alumna o un alumno van aprendiendo sobre su propia manera de leer y comprender. La tarea del docente es recoger los diarios una vez a la semana y reaccionar ante los descubrimientos de cada alumna o alumno de manera positiva, escribiendo recomendaciones y sugerencias, felicitaciones o explicaciones en la misma página donde se registra el descubrimiento

o en una página al final de la semana.

El diario se titula **¿Cómo aprendo yo?** Cada página tiene un encabezamiento que dice: "Fecha, Situación, Descubrimiento: Hoy me he dado cuenta de que yo..., Comentario y Firma. Los estudiantes describen la situación y la característica propia que han descubierto ese día.

Por ejemplo, un estudiante pueden darse cuenta un día de que aprenden mejor cuando escuchan leer a otra persona que cuando ella misma o él mismo leen el texto en silencio. En su diario metacognitivo anotarán, entonces, algo parecido a lo que se presenta en la siguiente hoja del diario:



DIARIO METACOGNITIVO

¿CÓMO LEO Y APRENDO YO?

Fecha: *Martes 4 de julio de 2006*

Situación: *hoy día hice mi tarea con mi amiga Sonia. Leímos el texto que nos mandaron de tarea en el colegio. Lo hicimos en voz alta, por turnos.*

Descubrimiento: *hoy me di cuenta de que yo entendía súper bien cuando mi amiga leía en voz alta y yo seguía la lectura en silencio. Cuando me tocaba a mí el turno de leer en voz alta, no entendía casi nada de lo que había leído. No sé por qué me pasa eso. Mi amiga Sonia no es así.*

Creo que entiendo mejor mi libro cuando alguien lee y yo escucho.

Comentario: *Rosa, me parece excelente que estés prestando atención a las situaciones en las que puedes entender y aprender mejor de lo que lees. No hay nada de malo en que aprendas mejor cuando alguien lee y tú sigues la lectura en silencio. Muchas personas son así, pero no lo saben. ¿Has probado leer en voz alta para ti misma, cuando estudias sola?*

Firma: *NN*

Fecha: *Viernes 7 de julio de 2005*

El docente puede escribir otra reacción más elaborada ante este descubrimiento, de una manera parecida a lo siguiente:

"Hay muchas personas que comprenden y aprenden mejor cuando escuchan leer. ¡Qué bueno que hayas descubierto que tú eres una de ellas! Esto es algo muy importante

que te ayuda a elegir cuál es tu mejor manera de trabajar un texto. Cuando tengas que leer un escrito nuevo, trata de hacerlo primero en voz alta en grupo con dos o tres amigos. Luego, cuando ya estás seguro de que lo has entendido bien, puedes repasarlo a solas, en silencio o en voz alta. Adelante, vas avanzando muy bien."

La decisión del docente sobre las frases por utilizar depende del descubrimiento que se describa y del progreso que esté haciendo la alumna o el alumno en su aprendizaje sobre su propia manera de leer, entender y aprender. A algunos estudiantes se les pondrán comentarios elementales y a otros y otras, sugerencias más avanzadas.

Un estudiante pueden descubrir que hacer resúmenes en una oración, después de cada párrafo, los ayuda a entender el texto en su conjunto.

2.3.2. El margen metacognitivo

El "margen metacognitivo" se puede usar con toda la clase, pero es una actividad

individual cuya meta consiste en llevar a las alumnas y los alumnos de la mano al desarrollo de lo que se denomina el "lenguaje interno" o la "voz metacognitiva".

El desarrollo del lenguaje interno implica una especie de diálogo que realiza la lectora o el lector consigo mismo cuando va leyendo y tratando de entender e integrar el texto con lo que ya sabe. En esta técnica, el docente preparan los textos en hojas en las que dejan un margen de un tercio de la hoja al lado derecho. Se vería como el ejemplo que ponemos a continuación:

TEXTO: La desertificación	¿Nuevo?	¿Entiendo?	¿De acuerdo?
La desertificación se debe a causas naturales y humanas.	Sí	Sí	Sí
Las causas naturales son el sobrepastoreo, la tala y la quema y los sembríos en pendiente.	Sí	No (¿qué sé sobre pastoreo?)	No sé

La tarea del alumno consiste en utilizar ese margen a la derecha para anotar las ideas que le vienen a la mente mientras va leyendo el texto. Estas ideas pueden ser frases como "No entiendo esto", "Qué es esto", "Qué dice acá", "Yo no sabía esto", "Pero ¿por qué habla de esto ahora?", "No creo que sea así". Para ayudar al alumnado novato en la lectura, el docente ponen columnas con pequeños títulos –por ejemplo, "¿nuevo?"– para ayudar a la integración externa e interna. Pueden poner "¿de acuerdo?", para apoyar la reacción frente al texto y la lectura crítica. Es muy importante que coloquen una columna "¿entiendo?", que dará pistas sobre dónde, en qué parte del texto se traba la comprensión de la lectura de la alumna o el alumno.

Según los autores e investigadores que utilizan esta técnica con estudiantes que

están aprendiendo a leer en un segundo idioma, así se puede reducir gradualmente el margen a una sola columna ancha, de manera que las alumnas y alumnos ya saben cuáles reacciones pueden anotar.

Se puede inclusive desarrollar un código o un sistema de cinco o seis gráficos o símbolos para ser usados en esa columna y, así, representar las reacciones y el lenguaje interno de los lectores. Por ejemplo: no estoy de acuerdo (N), no entiendo (¿?), pienso exactamente igual (=), el autor no explica bien lo que propone (A), esto es muy importante (OJO), esto lo tengo que releer (RR), esto lo propone otro autor también (A+). La docente o el docente pueden pedir a las alumnas y los alumnos mismos que generen el código que más fácilmente recuerdan o se lo pueden sugerir y enseñar ellos mismos.

TEXTO: La desertificación	
La desertificación se debe a causas naturales y humanas.	
Las causas naturales son el sobrepastoreo, la tala y la quema y los sembríos en pendiente.	

Este es el nivel más avanzado, y consiste en usar el lenguaje interno para "hablar" con el texto, formularle preguntas, evaluarlo críticamente y sentir que se está en control del texto y no a la inversa, es decir, que no es el texto el que nos controla y nos desborda

sin que sepamos cómo actuar frente a él.

A continuación ofrecemos un ejemplo sobre cómo ayudar a las alumnas y alumnos a ser estratégicos en su lectura. Utilizamos *Enfoques 3*, pp. 52-63



En resumen, en esta tercera parte del manual hemos tratado dos maneras de enseñar estrategias de comprensión de lectura: la directa y la indirecta. También hemos descrito formas de enseñar a todo el grupo, a grupos pequeños y maneras de apoyar el aprendizaje independiente.



Autoevaluación

Conteste las siguientes preguntas que le ayudarán a consolidar los aprendizajes logrados en esta parte del manual:

- (1) ¿Cuán bien cree usted que ha comprendido esta parte? En una escala del 1 al 10, en la que 1 es "no la he comprendido" y 10 es "he comprendido todo muy bien", ¿dónde se ubicaría usted? Explique sus razones.
- (2) Explíquese a usted misma o a usted mismo –en voz alta– de qué trata esta parte del manual. Puede releer si es necesario. Use sus propias palabras.
- (3) De acuerdo con lo descrito en esta parte, ¿cree usted que sus alumnos necesitan enseñanza directa de la comprensión de lectura, o están listos para la enseñanza no directiva?
- (4) Elija una unidad del texto con el que enseña y prepare una actividad de comprensión de lectura para toda la clase, una actividad para trabajo simultáneo en grupos pequeños y una actividad para trabajo independiente. Luego, lleve a cabo estas actividades de enseñanza de la lectura en el lapso de una semana y evalúe cuál de ellas fue más efectiva en lograr que su alumnado comprenda mejor lo que lee.
- (5) Planee una actividad de enseñanza directa de la lectura para iniciar a sus alumnos y alumnas en un tema nuevo o en una estrategia nueva. Llévela a cabo y evalúe cuánto los ayudó y las ayudó a comprender bien el texto.
- (6) Programe una actividad o tarea para enseñanza no directiva y proceda como en el caso anterior.
- (7) Sobre la base de sus anteriores respuestas, ¿cómo aprende mejor a leer con comprensión su alumnado?

Finalmente, ahora que ya ha acabado usted de leer este manual, queda como tarea:

Diseñar, con sus colegas, los objetivos generales de un programa intensivo de tres años para la recuperación en comprensión de lectura del alumnado de primer a segundo grados de Secundaria de su Institución Educativa. Seleccione de este manual las estrategias que quieren enseñar cada año. Diseñen una línea de tiempo que especifique las etapas del programa para el primer año y los momentos clave (evaluación y autoevaluación). Elijan los textos o las unidades por trabajar durante los meses lectivos del año. Planifiquen detalladamente las clases diarias para el primer mes. Llévelas a cabo despacio y con continua metacognición sobre su enseñanza. De acuerdo con lo recomendado en el manual, re-enseñen y modelen las estrategias todas las veces que sea necesario. Cada día, anoten sus observaciones y posibles resultados positivos en un cuaderno de enseñanza. Reúnanse cada semana con sus colegas, compartan lo anotado en sus cuadernos y hagan las correcciones necesarias a su planificación inicial. Anoten todo lo que van aprendiendo, registren cuáles son los textos buenos, escriban aquellas frases que han ayudado al alumnado a entender mejor las tareas y de qué se trata la lectura y cómo deben funcionar sus mentes. No dejen pasar ideas que surjan a partir de lo que observan en su alumnado. Anoten y releen sus notas cada mes, y usen lo que ha aprendido en su planificación del siguiente mes. Aprenda de las experiencias de enseñanza de sus colegas y comparta usted con ellos lo que ha descubierto, inventado o aprendido en las importantes primeras semanas de trabajo en el programa de recuperación de los jóvenes que están a su cargo. Continúe. Trate de hacerlo mejor cada día.



REFERENCIAS

Armbruster B. y T. Anderson (1988). *On selecting «considerate» content area textbooks*. Remedial and Special Education, 9, 47 - 52. 1988

Baker, L. y A. Brown (1984). *Metacognitive skills and reading*. En P.D.Pearson y col. (eds.) Handbook of reading research, vol. 1, 353 – 304. New York: Longman

Herrmann, B. (1990; 2.^{da} edición). Cognitive and Metacognitive Goals in Reading and Writing. En Duffy, G. (ed.) Reading in the Middle School. Newark: Asociación Internacional de la Lectura

Jacobus, L. A. (1991; 4.^{ta} edición). *Developing College Reading*. San Diego: Harcourt Brace Jovanovich,

Jacoby, V. (2005). What Secondary Teachers Can Do To Teach Reading. En Nell K. Duke and P. David (eds) Effective Practices for Developing Reading Comprehension
www.schoolredesign.net

Ministerio de Educación (200). *Lenguaje-Comunicación. 2.º de Secundaria*. Lima: Santillana,

Nist, S. y D. Mealey (1991). *Teacher-Directed comprensión Strategies*. En Flippo, R. F. y C. Caverly (eds): Teaching Reading and Study Strategies at the College Level. Newark: Asociación Internacional de la Lectura

Norma, Grupo Editorial (2005; 2.^{da} edición). *Nexos 3: Comunicación y Lenguaje*. Lima: Carvajal S.A

Pinzás, J. (2004). *Metacognición y lectura*. 2.^{da} edición. Lima: Fondo Editorial de la Pontificia Universidad Católica del Perú,

Ogle, Donna (1986), cie.uprrp.edu/cuaderno12/c12_art2.htm - 40k

Pango, E. (2004). *Talento 1. Lenguaje y Comunicación. Manual del docente. Educación Secundaria*. Ministerio de Educación

Lecturas recomendadas

Pinzás, J. (2001; 2.^{da} edición). *Leer pensando: Introducción a la visión contemporánea de la lectura*. Lima: Fondo Editorial de la Pontificia Universidad Católica del Perú,

————— (1999). *Leer mejor para enseñar mejor*. Lima: TAREA

—————: (2001). *Se aprende a leer leyendo*. Lima: TAREA

Pinzás, J. (2003). *High School Education in Peru: Perspectives from the Third World*. En F. Pajares y T. Urdan(eds.) *Internacional Perspectives on Adolescence*, 215 – 236. Connecticut: Information Age Publishing

————— (en preparación). *¿Cómo organizar la información para aprender mejor?* Lima: la autora

Pinzás, J., Elizabeth Chiuyare y Karen Macavilca: *¿Dónde está el error? Ejercicios de detección de errores para mejorar la*

comprensión de lectura en alumnos de Educación Secundaria. Lima: las autoras (en preparación).

Thorne, C. y T. Nakano (2001). *El rol del maestro en el aprendizaje de la lectura en el Perú*. En A. Bazán (ed.), *Enseñanza y evaluación de la lectura y escritura: algunos aportes de la investigación y la tecnología*. 23 – 40. Sonora: Instituto Tecnológico de Sonora.



Este libro se terminó de imprimir
en los talleres gráficos de
FIMART S.A.C. Editores e Impresores
Av. Del Río 111 - Pueblo Libre
Teléfono: 424-0662



DISTRIBUIDO GRATUITAMENTE POR EL MINISTERIO DE EDUCACIÓN - PROHIBIDA SU VENTA