

¿De qué manera enseñó a leer a mis estudiantes?

ELSA PIEDAD CABRERA MURCIA
Consultora en estándares y competencias
en instituciones educativas, Chile

¿De que manera enseñó a leer a mis estudiantes? Fue la pregunta que se hizo María al evidenciar que sus estudiantes, al inicio del año escolar, presentaban un nivel bajo de comprensión lectora. Ella decide indagar con sus compañeros la manera como han enseñado a leer con el propósito de conocer el lente con el que sus compañeros miran y realizan este proceso. Aunque la pregunta llega inesperadamente y a juzgar por sus rostros, los profesores se sienten un poco invadidos, Alejandra y Nicolás describen lo que ocurre al interior del equipo de profesores que enseña el área de lenguaje.

Alejandra afirma que sus estudiantes han aprendido a leer bien pues ella, cuando leen en voz alta, hace énfasis en la buena pronunciación de las letras, la identificación de vocabulario nuevo y su forma correcta de escribirlo, además de dar respuesta a preguntas realizadas a partir del texto leído. María concordó totalmente con Alejandra, ella usaba el mismo método. Nicolás, en cambio, comentó que hasta el momento a él le ha dado resultado trabajar con temas significativos para sus estudiantes y que muy poca atención le ha puesto a los temas enunciados por Alejandra, pues desde su postura no sabría como abordarlos. Afirma también que el entusiasmo por leer ha acercado más a sus estudiantes a procesos de lectura profunda en los que hacen interpretaciones de lo leído.

Ahora nos detendremos a analizar el lente que usan Alejandra, María y Nicolás para enseñar a leer a sus estudiantes con el propósito de identificar qué cosas valiosas pueden recoger de estas miradas y así cada uno reconstruir su manera de enseñar a leer.

Alejandra y María encarnan aquella postura tradicional de la enseñanza de la lectura como un proceso de desciframiento. Bajo esta mirada, la habilidad lectora se descompone en sus componentes más simples, los cuales deben enseñarse en forma gradual. Desde las correspondencias fonográficas, pasando por las sílabas, las palabras hasta llegar al texto como totalidad (Peña & Isaza, 2002). Las estrategias que usa Alejandra con sus estudiantes, a saber: el ejercicio de una buena pronunciación, la identificación de vocabulario nuevo y la forma de escribirlo —ortografía adecuada en las palabras—, y las pruebas o controles de lectura en los que el estudiante reporta información específica, nos lleva a evocar las típicas cartillas con las que se enseñaba a leer y que usábamos hace 30 años (por ejemplo en Colombia la clásica cartilla Nacho Lee).

Revista Iberoamericana de Educación

ISSN: 1681-5653

n.º 46/2 – 10 de mayo de 2008

EDITA: Organización de Estados Iberoamericanos
para la Educación, la Ciencia y la Cultura (OEI)



Si nos detenemos a pensar en las cartillas con las que aprendimos y con las que practicábamos la lectura, podemos identificar un mismo patrón: primero se aprende a decodificar, luego se inicia un proceso de ejercitación de la lectura para así adquirir fluidez en la misma. Pero la pregunta de María iba un poco más allá. En realidad podríamos decir que su duda estaba, luego de enseñar a leer a su manera, en el cómo ocurre el salto entre decodificar y comprender.

Bajo este lente, esta es una pregunta difícil de responder y pareciera ser un espacio negro y confuso en el que el comprender lo leído viene por añadidura, en un proceso de ejercitación de la decodificación o desciframiento de cualquier mensaje escrito. María recordó que había leído un texto en el que se presentaban diferentes métodos de enseñanza de la lectura, y que la postura que defendía el método que usaba era que solo "...bastaba con decodificar las manifestaciones sígnicas para tener en la mente del lector el mismo texto que estuvo en la mente del escritor..." y que "... el único esfuerzo requerido por parte del lector es la decodificación de las grañas para lograr la identificación de las palabras y su organización..." (Peronard, Gómez, Parodi & Núñez, 1998).

Esta información la tenía abrumada pues entendía que bajo su mirada —que compartía también con Alejandra— había apostado a que en la decodificación estaba la clave para comprender y que al haber visto la lectura de esta manera, era muy poco lo que les había enseñado a "leer" a sus estudiantes. Nicolás les comentó que hace algunos años, él también se había hecho una pregunta similar a la de María y que en ese momento había leído un texto de E. Ferreira que le había motivado a indagar. Recordó que dicha autora expresaba su preocupación de seguir privilegiando la lectura en voz alta de textos desconocidos con mayor énfasis en la oralización y escaso en la comprensión, en una época en la que se adicionaba el avance de la tecnología y que definitivamente esta influía en el proceso de aprender a leer y escribir (Ferreira, 1997).

También recordó el caso de dos profesores que habían analizado su actividad al interior del aula en un libro llamado *Las estrategias de aprendizaje*. Para ser más exacto con su comentario, tomó el libro y les leyó el caso haciendo especial énfasis cuando dichos profesores se cuestionaban si efectivamente estaban favoreciendo la comprensión y la construcción de significados o si se limitaban a instaurar en sus estudiantes aquella frase típica "la práctica hace al maestro". Es decir, "...a fuerza de practicar con situaciones de lectura variadas y de responder a cuestiones más o menos complejas o interesantes" (Monereo & Castelló, 1997) sus estudiantes comprenderían lo que leen.

Él les confirmó que desde ese momento, reconoció la importancia que tenía la necesidad de enseñarles a sus estudiantes a que aprendieran a elegir información pertinente dentro de la gran posibilidad que brinda el entorno, y que para ello no bastaba con la mera memorización, sino que el estudiante requería de interpretar lo leído para comprender.

Ahora bien, parece ser que el lente que usa Nicolás es un poco más sofisticado en comparación con el de Alejandra y María. A través de este, Nicolás intenta ver el proceso de la lectura como un proceso constructivo e interactivo entre el lector (sus estudiantes) y el mismo texto. Partir de aquellos temas o tópicos significativos para el estudiante hace de la lectura un proceso dinámico y no lineal, como ocurre bajo el lente de Alejandra y María. Bajo el lente de Nicolás el contexto cobra sentido y el estudiante, en su rol activo, construye significado. Y en este caso, como es de esperarse, surge nuevamente el interrogante de ¿cómo ocurre la comprensión?

Desde este lente, el proceso de lectura, al ser dinámico, posibilita a los estudiantes la realización de una lectura superficial, en tanto que pueden identificar información puntual del texto, pero a su vez realizar una lectura profunda en la que los estudiantes hacen interpretaciones, reflexionan sobre el sentido global del texto, lo relacionan con sus conocimientos previos, hacen inferencias, etc.

María recuerda, y comenta a sus compañeros que el nuevo movimiento de calidad de la educación que se ha venido gestando en su país y en general en América Latina, reconoce la importancia de que el estudiante aprenda conocimientos así como el desarrollo de ciertas habilidades que le permitan desarrollar sus competencias, y en este caso en particular leer comprensivamente o como es llamado en el ámbito nacional e internacional desarrollar su competencia lectora.

Ella vuelve a los aportes dados por sus compañeros y realiza un *zoom* con el lente de Alejandra y Nicolás. Desde el primero, identifica que en el proceso de lectura tener conocimientos específicos (p.e. la manera como se usan las reglas ortográficas o saber el significado de una palabra) se hace necesario. Desde la segunda, dar relevancia al contexto, a los conocimientos previos y al desarrollo de interpretaciones, inferencias, reconocimiento de puntos de vista, hacer hipótesis son relevantes al momento de realizar una lectura más profunda. Adicionalmente identifica, que la primera mirada puede aportar a la segunda y que si se consideran las dos, se puede llevar a cabo un proceso de lectura enriquecedor para el estudiante. Estas palabras tienen eco en Alejandra y Nicolás quienes, en conjunto con María, consideran importante realizar un trabajo de actualización de sus conocimientos que les permita reconstruir la manera como enseñarán a leer a sus estudiantes en su clase de Lenguaje. Luego de algunas semanas de buscar información esto fue lo que encontraron.

Los tres coinciden en que el leer comprensivamente ha sido objeto de estudio por diferentes pruebas internacionales, las que desde diferentes perspectivas teóricas intentan evaluarla. María comenta que en el caso de PIRLS (Progress in International Reading Literacy Study), —prueba que mide la competencia lectora en niños y niñas de cuarto grado— centra su énfasis en evaluar procesos de comprensión como: (a) la identificación y recuperación de la información explícita en el texto, (b) la realización de inferencias directas, (c) la interpretación e integración de ideas e información y (d) la evaluación del contenido, del lenguaje y de otros elementos del texto. Añade además, que estos procesos son evaluados en los estudiantes a partir de textos informativos, científicos y literarios. ¿Considerar los procesos de comprensión en diferentes tipos de textos? Esa si que es una gran orientación para la planificación de nuestras clases, comentó. Nicolás afirmó lo que escuchaba de María diciendo: debemos hacer de nuestra clase de lenguaje un espacio en el que confluyan diferentes propósitos de lectura, desde tener experiencia literaria hasta adquirir y usar información (Peña, *et al.*, 2002).

Ahora es el turno de Alejandra, quien está deseosa de compartir con sus compañeros la información que recopiló sobre la prueba internacional PISA (Programme for International Student Assessment) aplicada a estudiantes de quince años. Lo primero que resalta es la no existencia de un marco teórico claro con respecto al concepto de lectura y que desde PISA se parte considerando la lectura como algo más que un conjunto de estrategias específicas, que puede evaluarse a partir de la descodificación de signos o el encadenamiento de significados y que es una capacidad más compleja.

Añade además, que en dicha prueba los niveles de comprensión de un texto van desde el grafema hasta el texto como un todo. Comprender globalmente, obtener información, elaborar una interpretación, reflexionar sobre el contenido de un texto y sobre su estructura, se constituyen en los diferentes niveles del

proceso de comprensión en diferentes tipos de textos: desde una carta hasta un afiche de publicidad (INECSE, 2005). PISA y PIRLS comparten elementos claves de considerar al momento de planificar nuestras clases de lectura, comenta María. La identificación dentro de un texto de información explícita e implícita, la comprensión global de un texto y las posibles interpretaciones que pueden hacerse del mismo, son algunos de ellos. A juzgar por el rostro de Alejandra y Nicolás, parecía que coincidían con lo afirmado por su compañera.

Es el turno de Nicolás, quien con una cara de satisfacción confirma lo dicho por María, ejemplificándolo con las pruebas que se aplican a nivel nacional en Colombia y Chile. Les comenta que en ambos países, evalúan la comprensión lectora de los estudiantes a partir de diferentes tipos de texto. También les comenta que similar a lo que ellas encontraron en las pruebas PIRLS y PISA, él identificó que las pruebas implementadas en Colombia y Chile dan importancia a la comprensión literal de información presentada en el texto, así como una comprensión más profunda del mismo. Es decir, que esta última implica por ejemplo relaciones con otros textos, hacer suposiciones, deducciones, inferencias e incluso sacar conclusiones y asumir una postura personal frente a lo leído (Ministerio de Educación Nacional de Colombia, 2001; Sistema de Medición de la Calidad de la Educación-SIMCE, 2006).

Luego de analizar los documentos encontrados, Alejandra y María coinciden en que la nueva manera de ver la enseñanza de la lectura, les pide superar la mirada de decodificación y de comprender en forma literal lo que se lee. Reconocen que dar este paso las despoja totalmente de su postura y las acerca a la de Nicolás, en donde *leer es comprender*. Atrás quedaron aquellas clases en las que se iniciaba dictando a los estudiantes ¿qué son las inferencias? y las acompañábamos de algunos ejemplos, afirmó Alejandra. Bajo este lente, el estudiante no solo recibe sino que también construye, en conjunto con un par o con su profesor. Tiene un rol activo e interactivo en la construcción del significado, repuso María. Entonces ¿Cómo planificaremos nuestras clases? Preguntó Alejandra.

María entonces propuso rescatar del lente de su compañero el trabajo a través de *tópicos generativos*. Para ello Nicolás sugirió que realizaran una lectura del libro “Enseñanza para la comprensión”, del que podrían extraer las herramientas necesarias para reconstruir su forma de enseñar. Reconocían que partir de un tópico de interés para los estudiantes y para ellos como docentes, y además rico en conexiones, los aproximaría a textos cercanos a los intereses de sus estudiantes en ese momento (Stone, 2005). Luego de reconocer estos tópicos —que esperan que sean más de uno, para tener libertad en elegir— indagarán con sus estudiantes los posibles textos que se relacionan con el tema y con los que en algún momento han tenido contacto. Reconocen que esta es una forma de identificar si el tópico elegido les permitirá trabajar con uno o más tipos textuales, ya sea literario, científico o informativo.

María explicita que el haber acordado que sus estudiantes tendrán un rol activo en el proceso de enseñanza hace necesario clarificar las *metas* a las que pretenden llegar al finalizar el trabajo con el tópico elegido. Al igual que Stone (2005) cada vez están más convencidos de que exponer las metas de forma clara les ayudará a sus estudiantes a saber hacia dónde va la clase y además, a centrar su atención en lo esencial. Evidenciar a los estudiantes cuáles son las expectativas, las metas a alcanzar e incluso los posibles modelos de productos a desarrollar (Bransford, Darling-Hammond, LePage, Hammerness, & Duffy, 2005) se constituyen en aspectos claves bajo esta postura. Alejandra considera que este proceso es similar a “tejer una red”, pues aquí las actividades propuestas deben tejerse con las metas que sus estudiantes alcanzarán, los productos a construir y además, los procesos de comprensión que quieren potenciar o fortalecer en ellos. Aplicaremos una estrategia de enseñanza común desde diferentes estilos de enseñar, concluye Nicolás.

Los tres acuerdan que obtener información directa del texto, realizar inferencias y reflexionar sobre la estructura del texto, son los procesos con los que pretenden que sus estudiantes se vayan acercando a la comprensión de los textos que leen. Estas se convierten en las metas que les permitirán alcanzar a sus estudiantes la comprensión de lectura, pero a sus compañeras les seguía rondando una duda ¿cómo evaluar la comprensión?

Ahora es Nicolás quien toma la vocería y les comenta que, desde su experiencia, existen tantas interpretaciones para un texto como niveles de comprensión los que, a su vez, determinan el lugar en el que se ubica un estudiante en este proceso de leer para comprender.

María, Alejandra y Nicolás están conscientes de que el cambio que quieren implementar en su clase implica un cambio de mirada, no solo en la manera de enseñar a comprender sino también en la evaluación de sus estudiantes. La calificación bajo esta mirada no tiene sentido, sino se ve el proceso lector como un proceso continuo de alcance de *niveles de desempeño*. Reconocen que no necesariamente todos los estudiantes estarán en el mismo nivel de desempeño lector, sino que podrán encontrar diversidad al interior del aula.

Nicolás, apoyado en la bibliografía consultada, afirma que es evidente que facilitar el avance de los estudiantes que están en un nivel inicial en la comprensión de un texto requiere la implementación de una serie de estrategias que les permitan centrar su atención sobre el texto, sobre las conexiones que se establecen en su interior y sobre su conocimiento previo (Dewitz & Dewitz, 2003; Fello, Paquette & Jalongo, 2006). En otras palabras, se hace necesario enseñar en forma explícita algunas estrategias que les permita alcanzar la comprensión (Molden, 2007; Neufeld, 2005, Vaughn & Edmonds, 2006).

María les comenta que en la bibliografía que ella revisó, el auto-preguntar a partir del texto leído, resumir párrafo a párrafo e ir identificando las ideas que se están defendiendo o simplemente exponiendo, son algunas de las estrategias más usadas para fortalecer en los estudiantes la comprensión (Dewitz *et al.*, 2003; Monereo, 1997, Vaughn *et al.*, 2006) así como permitirles trabajar en grupo para que puedan identificar estrategias que sus compañeros usan y que les son efectivas, por ejemplo a través de la enseñanza recíproca (Palincsar & Brown, 1984) o el aprendizaje colaborativo (Cabrera, 2004; Dillenbourg, 1999, Vaughn *et al.*, 2006). Otra técnica reportada como poderosa en la literatura revisada, afirma Alejandra, es el "*bookmark*" una especie de marcas en el texto leído que les permite a los estudiantes hacer una lectura analítica. Identificar la parte que ellos consideran más interesante y la más confusa, escribir una palabra que ellos consideren que al interior de la clase debe ser discutida y finalmente, elegir una ilustración, gráfica o mapa que les ayude a entender lo que ellos han leído (Molden, 2007). Los tres coinciden en que estas cuatro marcas se presentan como herramientas que les permite a los estudiantes elegir información y a la vez, tomar decisiones frente a lo leído.

Asimismo, reconocen que los niveles de desempeño deberán indicar un nivel de progresión de aquellos procesos que quieren enseñar y evidentemente, evaluar. Saben que tendrán dos niveles de desempeño al interior de su clase. Un nivel inicial en el que el estudiante se puede presentar como inexperto en los procesos de comprensión que se evalúan y un nivel superior —a eso aspiran— en el que en calidad de experto el estudiante hace un uso eficiente de procesos como la inferencia, la estructura del texto y la obtención de información directa. Están conscientes de que pueden aparecer más niveles, pero que solo los podrán determinar con las primeras evaluaciones que hagan a sus estudiantes. Reconocen que esta

evaluación actúa como un instrumento de carácter diagnóstico que les permitirá clarificar los niveles de desempeño que existen al interior del aula, así como una herramienta que podrán usar en forma continua para evaluar los avances. Nicolás les comenta que algunas estrategias de evaluación que él ha usado y que han sido efectivas son: la evaluación entre pares, la autoevaluación de sus estudiantes identificando sus avances o retrocesos, y sus propias evaluaciones. Alejandra afirma que teniendo claras las metas y los niveles de desempeño, ahora tiene mucho más clara la forma de evaluar a sus estudiantes y está segura que para sus estudiantes también lo será.

A María, Alejandra, y Nicolás solo les queda iniciar con lo planificado para poder ver avances en sus grupos. Ya se han puesto de acuerdo para que cada uno de ellos sirva de observador y evaluador de las clases programadas y así ver en qué aspectos pueden mejorar. María y Alejandra tienen claro que hay que seguir leyendo, pero por ahora solo se quedarán con la lectura de la enseñanza para la comprensión, que puede llevarlas a preparar de forma más eficiente sus clases de Lenguaje en las que quieren enseñar a sus estudiantes a leer para comprender.

Bibliografía

- BRANSFORD, John; DARLING-HAMMOND, Linda; LEPAGE, Pamela, y DUFFY, Hellen (2005): *Preparing Teachers for a Changing World What Teachers Should Learn and Be Able to Do*. San Francisco, CA: National Academy of Education.
- CABRERA, Elsa Piedad (2004): "Aprendizaje colaborativo soportado por computador (CSCL): su estado actual", en: *Revista Iberoamericana de Educación*, 33 (6), pp. 1-15.
- DILLENBOURG, Pierre (1999): *Collaborative Learning. Cognitive and Computational Approaches*. New York: Pergamon Earli.
- DEWITZ, Peter, y DEWITZ, Pamela (2003): "They can read the words, but they can't understand: Refining comprehension Assessment", en: *The Reading Teacher*, 56, pp. 422-435.
- FELLO, Susan; PAQUETTE, Kelli, y JALONGO, Mary (2006): "Talking Drawings: Improving Intermediate Students' Comprehension of Expository Science Text", en: *Childhood Education*, 83(2), pp. 80-86.
- FERREIRO, Emilia (1997): "La revolución informática y los procesos de lectura y escritura", en: *Estudios Avanzados*, 11 (29), pp. 277- 285.
- INSTITUTO NACIONAL DE EVALUACIÓN Y CALIDAD DEL SISTEMA EDUCATIVO (INECSE, 2005): Programa Pisa. Prueba de Comprensión Lectora. Madrid.
- MINISTERIO DE EDUCACIÓN NACIONAL DE COLOMBIA (2001): Evaluación de la calidad de la educación. Resultados de evaluación en los grados 3.º, 5.º, 7.º y 9.º.
- MONEREO, Carles, y CATELLÓ, Montserrat (1997): *Las estrategias de aprendizaje. Como incorporarlas a la práctica educativa*. Edebe: España.
- MOLDEN, Kellie (2007): "Critical Literacy, the Right Answer for the Reading Classroom: Strategies to Move beyond Comprehension for Reading Improvement", en: *Reading Improvement*, 44 (1) 44, pp. 50-59.
- NESS, Molly (2007): "Reading Comprehension Strategies in Secondary Content-Area Classrooms; Many Middle and High School Students Lack the Strategies They Need to Comprehend the Demanding Content-Area Textbooks Used in Secondary Classrooms. and Their Teachers Lack the Time and Knowledge to Help Them Develop Those Strategies. Ms. Ness Offers Suggestions for Overcoming Both of These Obstacles to Student Success", en: *Phi Delta Kappan*, 89, pp. 229-238.
- NEUFELD, Paul (2005): "Comprehension instruction in content area classes", en: *The Reading Teacher*, 59(4), pp. 302-312.
- PEÑA, Luis, e ISAZA, Beatriz (2002): *La lectura en contexto. Teorías. Experiencias y propuestas de lectura en Colombia*. Ministerio de Educación Nacional de Colombia.

- PALINCSAR, A. S., y BROWN, A. L. (1984): "Reciprocal teaching of comprehension-fostering and comprehension-monitoring activities", en: *Cognition and Instruction*, 1, pp. 117-175.
- PERONARD, Marianne ; GÓMEZ, Luis; PARODI, Giovanni, y NÚÑEZ, Paulina (1998): *Comprensión de textos escritos: de la teoría a la sala de clases*. Editorial Andrés Bello: Santiago de Chile.
- SISTEMA DE MEDICIÓN DE LA CALIDAD DE LA EDUCACIÓN-SIMCE (2006): Orientaciones para la Medición 4to básico. Santiago de Chile.
- STONE, Martha (2005): *La enseñanza para la comprensión. Vinculación entre la investigación y la práctica*. Paidós: España.
- VAUGHN, Sharon, y EDMONDS, Meaghan (2006): "Reading Comprehension for Older Readers", en: *Intervention in School & Clinic*, 41 (3), pp.131-139.