

See discussions, stats, and author profiles for this publication at: <https://www.researchgate.net/publication/360931951>

Escenario Educativo Revista Transdisciplinaria de Educación Holopraxis de la comprensión lectora: una solución para el aula Holopraxis of reading comprehension: a solution for the...

Article · January 2015

CITATIONS

0

READS

8

1 author:



[Jorge Luis Barboza](#)

Corporación Universitaria del Caribe

11 PUBLICATIONS 2 CITATIONS

[SEE PROFILE](#)

Some of the authors of this publication are also working on these related projects:



Diagnóstico sobre cultura ciudadana en Sincelejo, Sucre [View project](#)



Holopraxis de la comprensión lectora: una solución para el aula

Holopraxis of reading comprehension: a solution for the classroom

Jorge Luis Barboza

Universidad Nacional Experimental Rafael María Baralt. Costa Oriental del Lago de Maracaibo, Venezuela.

Correo-e: jorgelbarbozah@gmail.com

Resumen

Desde una visión holística abordamos la comprensión lectora en el aula a fin de dar respuestas puntuales y aportar soluciones. Producto de una investigación cualitativa, Investigación-Acción en el aula, damos cuenta de los diversos factores que intervienen en dicho proceso y cómo lo modifican: el clima de aula, el aprendizaje cooperativo, el aprender haciendo, aprendizaje significativo y la metacognición, los cuales hemos denominado estrategias interactivas. Estas estrategias consolidan la comprensión lectora de los participantes y, al mismo tiempo, pueden ser aplicadas por los participantes en su praxis educativa en el subsistema de primaria. Asimismo, se estudian los elementos que entran en juego: el texto, el lector y el contexto, e intentamos redimensionarlos en estrecha relación con las estrategias propuestas. A partir de este análisis proponemos un holos de la comprensión lectora y, en su conjunto, la interacción de los aspectos que lo conforman constituye una holopraxis, y una solución para el aula. Concluimos que la comprensión lectora es relativa y progresiva, producto de la interacción cognitiva, afectiva y social entre textos, lectores y contextos.

Palabras clave: comprensión lectora, holismo, holopraxis, estrategias interactivas.

Abstract

From a holistic approach the reading comprehension in the classroom in order to give straight answers and provide solutions. Product of a qualitative research , action research in the classroom, realize the various factors involved in this process and how to modify it : the classroom atmosphere , cooperative learning , learning by doing , significant learning and metacognition , which we call interactive strategies . These strategies strengthen the participants ' reading comprehension and at the same time, can be applied by the participants in their educational practice in the primary subsystem . It also examines the elements that come into play : the text , the reader and the context , and try to re-size them in close connection with the proposed strategies. From this analysis we propose a reading comprehension holos and , overall , the interaction of the aspects that make it up is a holopraxis , and a solution for the classroom. We conclude that reading comprehension is relative and progressive product of interaction cognitive, affective and social between texts , readers and contexts.

Keywords: reading , holism , holopraxis , interactive strategies.

INTRODUCCIÓN

La comprensión lectora es un problema tanto agudo como crónico. Agudo, sencillamente por la gravedad y profundidad con que se presenta, especialmente en las escuelas públicas. Crónico, porque después del cambio del paradigma de la memorización al paradigma del razonamiento, existe un estancamiento en el sistema escolar que lo ha convertido en un problema, aparentemente, irresoluble masivamente. Esta cronicidad se agudiza al no existir repuestas macro, es decir, propuestas organizadas e implementadas como parte de las políticas que el Estado, conjuntamente con todos los organismos e instituciones involucrados, lleva adelante para mejorar la calidad de la educación.

En general, los estudiantes egresan del sistema educativo, tanto de educación media como universitaria, con dificultades para comprender adecuadamente textos escritos con cierta complejidad de acuerdo a su nivel de aprendizaje.

En las universidades el problema es particularmente grave cuando dirigimos nuestra atención a las Escuelas y Programas de Educación porque no solo está presente esta dificultad, sino que además trasladan el problema a las escuelas. Y lo que lo hace aún peor es que estos docentes también carecen de estrategias eficaces y efectivas que los ayuden a solucionar la

problemática. En otras palabras, la universidad no solo no les ayudó a solucionar el problema de la comprensión lectora, sino que tampoco les dio herramientas para solucionarlo en las aulas de clases, por lo tanto, las universidades seguirán recibiendo estudiantes que de entrada tienen dificultades para comprender eficientemente textos escritos. Todo ello acentúa la crisis. Esto lo hemos denominado el círculo vicioso de la comprensión lectora.

De estas consideraciones podemos extraer tres aspectos. Primero, contrario a lo expresado por los docentes de todos los niveles, los estudiantes no son responsables de la situación, por el contrario, son víctimas de un sistema educativo que no les da la formación adecuada para confrontar textos escritos (y solo hacemos mención de textos escritos porque es el tema que nos ocupa). Segundo, tampoco son los maestros y docentes de Básica o Media los responsables de la crisis de la comprensión lectora, tal como expresan los profesores universitarios, porque los docentes en su formación universitaria no recibieron herramientas ni para superar su propio problema y menos aún las herramientas para resolverlo en las aulas.

Tercero, las universidades, o sea, sus docentes e investigadores, somos una de las piezas clave para pasar del círculo vicioso al círculo virtuoso de la comprensión lectora, ya que tenemos la oportunidad de formar a los futuros maestros y profesores, tanto en pregrado como en postgrado, y ofrecerles estrategias para trabajar con sus alumnos los procesos cognitivos que coadyuven al desarrollo de la comprensión lectora y de la comprensión en general. Tenemos en nuestras manos el nudo gordiano y la oportunidad de desatarlo (o de cortarlo), además, las universidades apalancan el cambio y la transformación de la sociedad, estamos en la obligación de proponer soluciones a los problemas que en ella se generan.

Por supuesto, esa responsabilidad es compartida; realmente se necesita un esfuerzo conjunto entre gobierno, ministerios, universidades, escuelas, maestros, representantes, editoriales y todo aquel que pueda formar parte del proceso que conlleve a mejorar los estándares de nuestro sistema escolar.

CONCEPCIONES DE LA LECTURA

A continuación definiremos las perspectivas de la concepción de la lectura como proceso comprensivo empleado en la investigación: cognitivista, cooperativa, humanista y holística.

Cognitivista

La psicología cognitiva y la ciencia cognitiva, proponen que la habilidad de pensar puede desarrollarse para ello utiliza la metodología de procesos.

La comprensión como proceso consiste en la construcción de la representación de los textos en multiniveles, ella mejora cuando el lector construye más niveles de representación y hace más inferencias en cada nivel.

Hay una comprensión literal de la lectura, o de primer nivel, y una comprensión inferencial de la lectura, o de segundo nivel, implica la elaboración de relaciones deducidas del escrito, o sea, de inferencias. En una lectura interpretativa, se establecen conclusiones, se hacen generalizaciones, se predicen fenómenos. El lector debe extraer significados, darle sentido lógico y coherencia interna al texto. (Sánchez, 1995: 121, 127). En el nivel inferencial, hay, a su vez, distintos niveles de profundidad.

Entendemos la lectura de segundo nivel como de complejidad o matiz variable de acuerdo con el propósito del lector cuando recurre al material escrito, y la asumimos como un requisito para alcanzar la comprensión durante el proceso de lectura, lo cual quiere decir que leer es comprender y comprender es, necesariamente, inferir.

Con el fin de lograr los dos propósitos planteados, consolidar la comprensión lectora de los participantes y darles a conocer estrategias para su desarrollo en el aula de clases, un elemento clave en la ejecución de la metodología es el metacognoscimiento. La metacognición tiene dos dimensiones las cuales resumimos a continuación (Dorado, 1996: 28-29):

a) El conocimiento sobre la propia cognición implica ser capaz de tomar conciencia del funcionamiento de nuestra manera de aprender y comprender los factores que explican los resultados de una actividad, sean positivos o negativos.

b) La regulación y control de las actividades que el estudiante realiza durante su aprendizaje. Esta dimensión incluye la planificación de las actividades cognitivas, el control del proceso intelectual y la evaluación de los resultados.

Cooperativa

Díaz, F. y Hernández, G. (1998: 213) plantean que el aprendizaje cooperativo es una “situación de aprendizaje en la cual los participantes establecen metas que son benéficas para los demás miembros del grupo, buscando maximizar tanto su aprendizaje como el de los otros” Este aprendizaje implica no solo el apoyo entre los miembros del grupo, sino también el intercambio de información y actitudes que conllevan al crecimiento personal de cada uno de los participantes.

La lengua, materializada en el lenguaje, es instrumento de interacción social, bien sea en el proceso hablar-escuchar o en el proceso escribir-leer. A mayor interacción social, mayores serán las posibilidades de aumentar el conocimiento, es decir, de desarrollar las funciones mentales superiores.

El lenguaje precede al pensamiento racional e influye en su naturaleza; la palabra es mediadora de ese proceso. En este sentido, la intervención de otros individuos (expertos o pares) posibilita el desarrollo de las habilidades cognitivas, por lo tanto también, en general, la comprensión y la comprensión lectora, específicamente.

Humanista

En el marco de la teoría humanista la función del docente es facilitar el aprendizaje del participante, para lo cual debe emplear todas las estrategias con el fin de que los estudiantes aprendan de manera significativa y desarrollen todas sus potencialidades.

La práctica educativa debe estar centrada en el sujeto que aprende, el aprendizaje no solo se da por los aspectos cognitivos, sino también, por los afectivos. En este sentido, consideramos el clima sociopsicoafectivo del aula como elemento favorecedor del aprendizaje. Martínez (1999: 163), afirma:

...los estados afectivos adquieren una importancia extraordinaria, ya que pueden inhibir, distorsionar, excitar o regular los procesos cognitivos, conclusión ésta que deberá cambiar muchas prácticas antieducativas, que no se preocupan de crear el clima o atmósfera afectivos necesarios para facilitar los procesos de aprendizaje y el fomento y desarrollo de la creatividad.

Holística

Estas concepciones y las estrategias propuestas, están enmarcadas en el “boopstrat” planteado por Capra (1992: 324):

En la nueva visión del mundo, el Universo está considerado como una telaraña dinámica de sucesos relacionados entre sí. Ninguna de las propiedades de cualquier parte de esta telaraña es fundamental; todas ellas siguen el ejemplo de las propiedades de las demás partes, y la consistencia total de sus interrelaciones mutuas determina la estructura de todo el entramado.

Ningún concepto es más importante que otro, ninguna etapa del proceso es más importante que otra, ninguna es fundamental por sí sola sino en cuanto y en tanto está en relación con otra; todas son igualmente importantes: todas son fundamentales. Es una visión holística de la solución a la comprensión lectora.

METODOLOGÍA

Las reflexiones anteriores y las que se presentarán a continuación son el producto, por un lado, de una investigación realizada en el Programa Educación, Proyecto de Profesionalización Docente de la Universidad Nacional Experimental “Rafael María Baralt” (UNERMB) ubicada en la Costa Oriental del Lago de Maracaibo, estado Zulia, Venezuela. Esta investigación fue desarrollada dentro del paradigma cualitativo en la modalidad investigación-acción en el aula.

Por el otro, también son el resultado de haber administrado la asignatura electiva Comprensión Lectora en la misma universidad entre los años 2006 y 2008.

El propósito central, tanto del estudio como de la asignatura, fue que los estudiantes consolidaran los procesos implicados en la comprensión de la lectura a través de un conjunto de estrategias interactivas. Al mismo tiempo, nos planteamos que dichas estrategias puedan ser aplicadas por los participantes a niveles de educación precedentes al universitario, es decir, cuando ejercieran su praxis educativa como egresados de Educación Integral. Todos estos planteamientos están enmarcados en una concepción y praxis constructivista de la educación.

METODOLOGÍA EN EL AULA

Consideramos la producción de inferencias un eje clave alrededor de la cual gira la comprensión lectora. Como ya se explicó, partimos de la premisa de la existencia de una lectura literal y de una lectura inferencial. Asimismo, acompañado de procesos metacognitivos también se clasificaron las preguntas como preguntas de análisis (separan el todo en partes) y preguntas de síntesis (integración de las partes para formar un nuevo todo). Cada vez que el texto lo permitía se estudiaban las analogías que hubiera en ellos.

Los pasos seguidos en el aula fueron:

- Se lee un texto seleccionado por el docente (se puede combinar la lectura silenciosa y la lectura en voz alta).
- Se entregan las preguntas (literales e inferenciales). Se entregan en este momento, después de leer el texto, con el objeto de que el alumno lo lea centrándose en el mismo, e incluso lo disfrute, y no en función de responder preguntas, ya que estas se pueden convertir en distractoras.
- Se entregan las preguntas y los participantes se agrupan para responderlas.
- Una vez respondidas, se discuten en plenaria. Ello implica participación y dinamismo. Aquí nos apoyamos en las tácticas de interacción

verbal y nos aseguramos de que intervengan el mayor número de alumnos posible.

Cuando el curso ha avanzado lo suficiente y la mayoría de los participantes han superado las dificultades para analizar la lectura, se les entrega un texto y se les pide que sean ellos quienes elaboren las preguntas, las cuales deben ser literales e inferenciales, estar respondidas e identificadas como tales. Igualmente deben calificarlas en las categorías de análisis o síntesis.

El propósito es practicar la lectura inferencial y repetir este proceso el mayor número de veces a fin de que las estructuras cognitivas se ejerciten, de manera que se posibilite y facilite cada vez más la producción de inferencias. Por su parte, las preguntas literales muchas veces sirven de guía al lector, una especie de pivote o clave para acceder con más facilidad a las respuestas de tipo inferencial.

ESTRATEGIAS INTERACTIVAS

Para efectos de este estudio es importante señalar a qué nos referimos cuando hablamos de estrategias interactivas. Las estrategias interactivas son un cúmulo de acciones que permiten obtener sistemáticamente una producción cognitiva específica; la producción de inferencias a partir de la lectura de textos escritos y la metacognición de las estrategias al poner en juego experiencias previas y reconocer los estados afectivos de los lectores. Las acciones son intrínsecamente dinámicas y crean puentes de comunicación entre los actores del proceso. Dichas estrategias están enmarcadas dentro de la teoría constructivista de la educación.

A continuación explicaremos cada una de ellas, pero debe tenerse en cuenta que las concebimos como un entramado, por lo tanto siempre estarán entrecruzadas.

Clima del aula

El clima del aula es un estado social, psicológico y afectivo generado inicialmente por el docente al ejercer el liderazgo y la gerencia del aula. Es innegable que la presencia del docente como mediador del aprendizaje es un elemento preponderante porque de su actitud, e incluso de su aptitud hacia la docencia y de su visión de ella, se desprende la tensión o distensión psicológica del aula. Un docente con humor y de buen humor, abierto a escuchar las opiniones de los participantes, a establecer una relación más horizontal dentro de la inevitable jerarquía docente-estudiante propende a establecer una comunicación más franca, abierta, lo cual genera la posibilidad de que el participante se desbloquee y tenga la suficiente confianza para ofrecer sus pareceres y opiniones.

Igualmente, es indudable que el respeto (docente-estudiante, estudiante-docente, estudiante-estudiante) favorece afectiva y psicológicamente el aprendizaje. Un estudiante desbloqueado, que sabe que puede participar sin miedo a ser sancionado abierta o sutilmente tiene más posibilidades de hacer elaboraciones cognitivas y verbalizarlas, lo cual propicia el desarrollo del pensamiento, como efectivamente sucedió en las diversas actividades de clase.

Por el contrario, un aula donde el docente ejerce el poder, sobre todo el poder del saber, apaga las voces de los estudiantes. Lo que se busca y quiere es que se escuchen las voces del otro. El otro tiene opiniones valaderas y valiosas desde su perspectiva, desde sus vivencias, desde sus estructuras conceptuales. Esto, sin duda, produce una paradoja, una especie de tensión porque no todas las respuestas de los participantes son correctas o adecuadas, y es aquí donde el docente-guía debe intervenir, ahora sí, desde su saber-poder para reorientar con argumentos, no para imponer su perspectiva.

Esta intervención no tiene que ser necesariamente traumática, para ello utilizamos las tácticas de interacción verbal: la extensión, la clarificación, la justificación, la ejemplificación y la redirección. También se puede confrontar la respuesta con el texto y evitar, dentro de lo posible, decir cuál respuesta es correcta, de manera que el o los estudiantes lleguen a su propia conclusión.

El poder del saber del docente debe ser usado a objeto de organizar el aprendizaje de los estudiantes y crear espacios/tiempos para que escuchen y valoren sus perspectivas sobre la lectura. Esta escucha, es una escucha con la mente y el corazón, o mejor aún, con todo el cuerpo para percibir cada idea y sentimiento de los participantes y de alguna manera aprehender sus espíritus.

Durante la aplicación de las tácticas de interacción verbal es clave respetar el tiempo para pensar, este es un tiempo que pertenece al alumno. Generalmente se hace un silencio en el cual pareciera que no sucede nada, pero, por el contrario, los lectores están procesando la pregunta, e incluso se debe estimular la consulta con otros para que construyan sus respuestas. Existe una tendencia marcada en los docentes a dar la respuesta ante este silencio; sin embargo, es precisamente ese tiempo de pensamiento, de procesamiento, de esfuerzo el que es necesario para que el cerebro, ante la exigencia de la mente, desarrolle su potencial. Incluso, en este momento no nos importa la respuesta, es superfluo el contenido, lo esencial son las sinapsis que ocurren en el cerebro.

Siempre dentro de la visión holística, otro elemento que consideramos clave y que coadyuva a este clima proactivo es el tipo de textos seleccionados. En general, en conjunto conforman una selección de escritos que podríamos calificar de vivenciales. Estos textos, además de ser narrativos, tienen una carga interesante de argumentaciones que los hacen ideales para nuestros propósitos. Esta característica hizo que los participantes se identificaran afectivamente con ellos, es decir, les toca una fibra interna que los lleva a reflexionar sobre sí mismos en relación a su entorno y a los otros. Algunas de las preguntas hechas al texto están dirigidas subrepticamente a confrontarlos con ese sí mismo, lo cual conlleva a la autorreflexión.

Creemos necesario comentar que la selección de los textos utilizados en el curso estuvo, y sigue estando para propósitos presentes y futuros, en constante construcción y revisión, y es el producto de varios años de ensayo y error, ya que al inicio se utilizaban los que estaban dentro de la esfera del gusto del docente; sin embargo, en el devenir del tiempo fuimos eligiendo los que causaban buena impresión en los estudiantes, porque nos colocamos en la perspectiva del otro, y que a su vez servían para los fines establecidos: estimular el desarrollo de la comprensión lectora. En otras palabras, han sido y serán los participantes de los cursos los que en última instancia le indicarán al docente si el texto es adecuado o no.

Como una evidencia del clima del aula presentamos la respuesta de una participante. Preguntamos ¿Cómo se sintieron hoy? ¿Qué les pareció la clase?

Bueno profe, yo le quiero decir que cuando una inscribe esta materia, imagínesse Comprensión Lectora, yo pensé que íbamos a venir a leer y que iba a ser aburrido, claro, leemos pero es entretenido... pero ahora más bien vengo con ganas porque aquí la pasamos bien y realmente aprendemos y comprendemos mejor... y las clases son muy agradables.

La forma de apropiación en los estudiantes tiene como uno de sus factores “la libertad que se les da [...] en la realización de las actividades; la posibilidad de proponer influye en la aparición de formas de apropiación” (Castellano: 2011: 135). Y agrega Castellano que la orientación de la lectura por parte del profesor “no coincide con los intereses de los estudiantes o con lo que resulta relevante para ellos”.

Con frecuencia incluimos dentro de las preguntas, o en la dinámica de la plenaria, la opinión del lector con la finalidad de que el estudiante construya criterios propios y estimular la elaboración de cogniciones. Además,

tiene la posibilidad de expresar sus pareceres, sus juicios, su perspectiva y compartirlo con los demás.

Por ello, cuando sí se les da la libertad en la realización de las actividades, cuando sienten y saben que son reconocidos, se abre el camino para una mejor y mayor identificación con lo leído en términos de utilidad, relevancia y de experiencia de vida. Así, se estimula el placer por la lectura, lo cual influirá, también, en el cultivo del hábito de la lectura.

Aprendizaje cooperativo

Estrechamente vinculado al clima del aula, practicamos el aprendizaje cooperativo, “El aprendizaje cooperativo es el uso instructivo de grupos pequeños para que los estudiantes trabajen juntos y aprovechen al máximo el aprendizaje propio y el que se produce en la interrelación” (Johnson & Johnson, 1999: 241). El aprendizaje cooperativo como estrategia metodológica en la enseñanza permite darnos cuenta de la importancia de la interacción que se establece entre el participante, los materiales de aprendizaje y los procesos cognitivos, así como también plantear diversas estrategias cognitivas para orientar dicha interacción eficazmente.

Dentro de las estrategias interactivas es necesario promover la colaboración y el trabajo en equipo, ya que este ayuda a establecer mejores relaciones entre los alumnos, de modo que aprenden más, se sienten más motivados, aumenten su autoestima y aprendan habilidades sociales más efectivas al estudiar. Definitivamente el aprendizaje cooperativo es una estrategia que promueve la participación colaborativa entre los estudiantes.

El propósito de esta estrategia fue conseguir que los estudiantes se ayudaran mutuamente para responder las preguntas planteadas. El rol del docente no se limitó a observar el trabajo de los grupos, sino que se monitoreó activamente (no directivamente) el proceso de construcción, reconstrucción y transformación del conocimiento, así como las interacciones de los miembros.

No se formaron equipos permanentes (el número de integrantes fue entre dos a cuatro), sino que se permitió la formación de grupos naturales, es decir, los que por afinidad se conforman. Esta práctica fue permanente y se hizo con el objeto, insistimos, de que los participantes discutieran y elaboraran sus hipótesis a las interrogantes trazadas. Ello generó el intercambio de opiniones entre pares para luego, en asamblea, discutir las respuestas.

El docente debe dar el menor número de respuestas, debe permitir y estimular que sean los alumnos los que respondan mayoritariamente, además de, obviamente, las respuestas a las preguntas, las dudas que surjan de la discusión del texto; es decir, que ellos mismos, como colectivo, intenten

aclarar sus propias interrogantes. En múltiples ocasiones el investigador-docente fue simplemente un director de debates en las discusiones entre los participantes. Es esta interacción, es este intercambio permanente de juicios, el que dinamiza las clases y los mantiene despiertos, atentos y con deseos de expresar y expresarse.

Vale la pena acotar en esta instancia que no se debe preferir al pequeño grupo de alumnos que sobresale en la clase, por el contrario se debe solicitar, en caso de hacer falta, las respuestas y opiniones de los que intervienen menos para incorporarlos al proceso de aprendizaje.

A continuación incluimos una evidencia de la operacionalización del aprendizaje cooperativo, se les planteó a los participantes que dieran una opinión sobre la dinámica de la clase:

...así mismo, hubo una buena interacción entre los integrantes, se respetaron los puntos de vista y opiniones de cada quien afianzándose en un sólo resultado. Lo interesante fue que pudimos lograr el objetivo, y aunque poco nos conocemos logramos intercambiar ideas hasta llegar a un consenso y cumplir el objetivo de esta actividad.

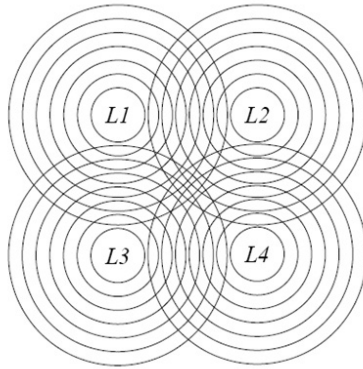
Precisamente, ese “logramos intercambiar ideas hasta llegar a un consenso y cumplir el objetivo de esta actividad” es uno de los frutos de esta estrategia, cada lector puede modificar la percepción del otro a través de argumentaciones, ejemplificaciones, analogías, etc., o cualquier otra herramienta del pensamiento que tengan a mano, todas ellas verbalizadas, con lo cual se contribuye al desarrollo de la expresión oral. Estas discusiones, generalmente arrojan luces a la comprensión lectora. Este proceso lo graficamos en la figura 1.

Aunque las actividades estuvieron centradas en la comprensión lectora, aprovechamos que los alumnos escribieran sus respuestas para estimular el desarrollo de la producción textual. Por ello practicamos lo que denominamos criterio de respuesta completa, el cual consiste en responder a partir de la sintaxis de la pregunta, por ejemplo: ¿Qué fue lo primero que hizo el adolescente? Respuesta: Los primero que hizo el adolescente fue...

El propósito es que el alumno incorpore a su estructura cognitiva el significado cabal de lo que está respondiendo. En algunas ocasiones conectar la respuesta con la sintaxis de la pregunta implicó un conflicto cognitivo, porque aún cuando sabían la respuesta no encontraban cómo escribirla. Este conflicto cognitivo eventualmente fue resuelto con la ejercitación de esta estrategia y ello contribuyó tanto a la comprensión como al proceso de redacción.

Figura 1

Lo lectores (L1, L2,...) pueden modificar la percepción del texto de otros lectores.



Aprender haciendo

Sin ningún ánimo epistemológico, hemos asumido en nuestra praxis pedagógica y andragógica la frase atribuida al conocido filósofo chino, Confucio (551 a.c.-479 a.c.): “Escucho y olvido. Veo y recuerdo. Hago y comprendo.” Como se evidencia, según Confucio, el conocimiento pasa a la fase de comprensión a través de los haceres y se convierte en parte de los saberes. En este sentido, Sandín (2003: 162) afirma: “el conocimiento se construye por medio de la práctica, y no está fuera de los propios actores”.

Desde el punto de vista de la psicología cognitiva el aprender haciendo es explicado por Buzan (1996: 179) con la siguiente analogía:

Cada vez que tenemos un pensamiento, se reduce la resistencia bioquímica/electromagnética a lo largo de cada senda neuronal que lo transporta. Es como tratar de despejar un sendero en medio de un bosque. La primera vez es una lucha porque hay que abrirse paso a fuerza de machete a través de la maleza. La segunda vez que se recorre, el camino será más fácil gracias al terreno que se destrozó en el primer viaje. Cuantas más veces recorramos la senda, menos resistencia habrá, hasta que, después de muchas vueltas, se transforme en un camino ancho y sin accidentes que ya casi no necesite limpieza. Una función similar se da en el cerebro: cuanto más se repitan, con menor resistencia se tropezarán los modelos o mapas del pensamiento. Por consiguiente, y esto es de la mayor importancia, *la repetición*

*en sí misma incrementa la probabilidad de repetición. Dicho de otra manera, cuanto mayor sea la frecuencia con que se produce un “hecho mental”, más probable será que vuelva a suceder.*¹

De entrada, debemos aclarar que esta repetición no es mnemotécnica, por el contrario, es la recurrencia de los procesos de pensamiento, de reflexión que se dan en la lectura y la relectura, en la confrontación de las ideas con el texto y con los participantes, con los otros.

En general, la praxis educativa en las aulas universitarias está llena de teorías y de conocimientos teóricos, de información más que de formación. También ha sido una práctica común hacer ejercicios de comprensión lectora sin fundamentación teórica, por lo que su eficacia queda en entredicho dada la dificultad de comprobar sus resultados.

Por un lado, la asimilación de la teoría se hace a raíz de la constante práctica de los conceptos y, por el otro, los procesos son incorporados a la estructura cognitiva debido a su sistemática repetición, nos referimos a la producción de inferencias y la ocurrencia de metacogniciones. (Recordemos que las clases siempre fueron talleres de análisis de textos).

Al contrario de lo que puede pensarse, esta repetición no se convierte en algo aburrido porque, y he aquí la clave, los contenidos cambiaron de lectura a lectura. En cada ocasión, el reto era distinto y en la medida en que el grupo avanzaba, se introdujeron textos de mayor complejidad.

Aprendizaje significativo

Recordemos que el aprendizaje significativo es el proceso según el cual se relaciona un nuevo conocimiento o información con la estructura cognitiva del que aprende de forma no arbitraria y sustantiva o no literal. Esa interacción con la estructura cognitiva no se produce considerándola como un todo, sino con aspectos relevantes presentes en la misma, que reciben el nombre de subsumidores o ideas de anclaje (Ausubel, 1976: 182).

El proceso de comprensión lectora precisa de conocimientos previos relevantes, estos son las referencias que hacemos, que elaboramos y reelaboramos a medida que la lectura nos lo va exigiendo. “El factor individual más importante que influye en el aprendizaje es lo que el estudiante ya sabe” (Ausubel, 1976: 165). Cuando no tenemos ningún referente previo, las posibilidades de comprensión de la lectura se dificulta sobremedida. En la medida en que tengamos más experiencias previas relacionadas con lo leído, habrá más posibilidades de asimilar la información.

¹ Cursivas de Buzan.

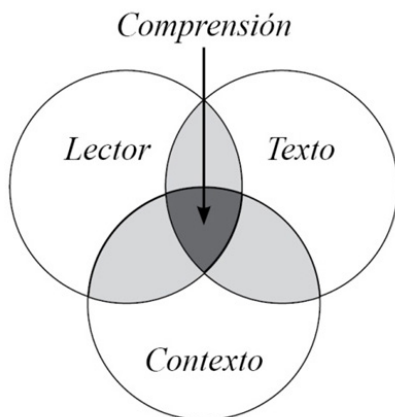
RESULTADOS

Tomaremos la definición de Peronard, Gómez, Parodi y Núñez (1998:39) sobre la crisis de la comprensión lectora: es “una seria y extendida dificultad para comprender textos argumentativos, que corresponden a una modalidad de pensamiento más formal y abstracto, y de una difundida renuencia a leer textos de alguna longitud que requieren cierto tiempo de concentración sostenida”. Sin ánimo de entrar en polémica, agregaremos a los textos argumentativos, los textos narrativos, informativos y poéticos.

En los últimos tiempos, y casi decimos “tradicionalmente”, se ha concebido la lectura como la relación entre el texto, el lector y el contexto; sin embargo, en los estudios que hemos desarrollado y propuesto para el aula de clases, redimensionamos sus ámbitos y ampliamos el número de elementos involucrados en la comprensión lectora.

La comprensión de la lectura se da en la intersección entre las experiencias previas del lector, la información que suministra el texto y el conocimiento que tenga el lector del contexto del texto. A mayor intersección de estos tres elementos, mayor será la comprensión, tal como lo ilustramos en la figura 2.

Figura 2
La comprensión lectora y sus elementos.



Ahora bien, las experiencias previas del lector influyen en la interpretación de la información, es decir, que el conjunto de vivencias, lecturas, afinidad y conocimientos sobre el tema, determina no solo cuánto, sino también qué entiende y la forma de asimilarlo en su estructura cognitiva.

Esto es superlativo en los textos altamente subjetivos como los literarios.

Por ejemplo, el relato “El cerdo y la cerda”, el investigador lo extrajo del libro Paradigmas de Barker (1995: 343). Este autor lo utiliza para ilustrar cómo una persona con un paradigma interiorizado interpreta la información de acuerdo a él. En el contexto en el que se encuentra dicho texto, cuando el investigador lo leyó por primera vez consideró que su tema era “los paradigmas”.

Sin embargo, cuando fue presentado al grupo, la mayoría coincidió en que su tema era “el malentendido”. Ello sorprendió al investigador porque, efectivamente, ese también es el tema, evidentemente era otro contexto y los participantes no sabían de dónde había sido extraído ni conocían el libro de Barker. Pero aún más, una de las participantes opinó que el tema del texto era “la imprudencia” y al requerírsele su explicación contó que residía en un sector de la carretera interestatal Lara-Zulia, y que frecuentemente presenciaba accidentes viales. Estimamos que su explicación validaba su opinión, consideramos que en el contexto de sus vivencias, su explicación le dio sentido a su respuesta, puesto que hizo el proceso de transferencia propio del aprendizaje significativo.

Estas respuestas inesperadas son especies de singularidades, que se producen gracias a la polisemia, al potencial simbólico del texto y al contexto “mundo-de-vida” (Martínez, 2002: 24) del lector, quienes interactúan y producen una explosión semántica. En este momento un docente sin la preparación y amplitud necesarias coartaría el espíritu del participante y negaría de plano su respuesta, sería incapaz de ver al otro-lector desde la experiencia de vida de este, la vería desde la suya considerándola como única, negaría la estructura conceptual que el otro tiene, distinta y factible.

Estas singularidades nos llevan a concluir que la comprensión no es absoluta, sino relativa, y si bien no es infinita, podemos considerarla como un conjunto abierto y su amplitud dependerá de la profundidad y posibilidades del texto, y del mundo-de-vida del lector. Podemos semejarlo con lo que Martínez (2002: 24) llama la matriz epistémica, la cual define como “*el modo propio y peculiar, que tiene un grupo humano, de asignar significados a las cosas y a los eventos, es decir, en su capacidad y forma de simbolizar la realidad*”. (Cursivas de Martínez)

Como observamos, los conocimientos y las experiencias previas son determinantes en la interpretación y comprensión de la lectura. “Leer no es la simple citación de significantes, sino la revelación de significados o, al menos, el esfuerzo por conseguir esa revelación.” (Morón, 1966: 24).

¿Quiere decir que debemos aceptar cualquier respuesta como válida?: No. A pesar de su evidente relatividad y subjetividad, las respuestas de-

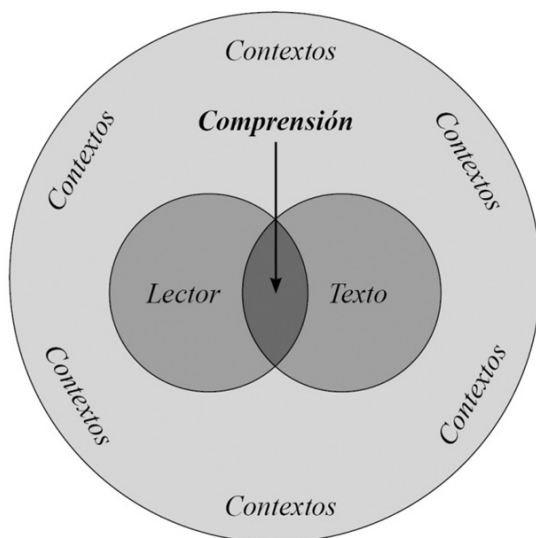
ben guardar correspondencia con la información contenida en el texto y la interpretación que hace el lector debe ser argumentada para verificar su veracidad.

Dicho lo anterior, consideramos que las experiencias previas, que forman parte inherente del contexto del lector, amplían y le confieren un mayor espectro a la noción de contexto, y es evidente que a mayor amplitud del contexto, mayor comprensión lectora. Por otro lado, el texto tiene un contexto conocido o no por el lector, que amplía sus significados.

Entonces, el contexto no es una intersección simple, ni es *uno*, es un elemento globalizante con un potencial permanente de interacción y contextualización del proceso de comprensión, en consecuencia su representación gráfica la mostramos en la figura n° 3.

Figura 3

Comprensión lectora: texto, lector y contexto ampliado.



Hay un contexto del lector y hay un contexto del texto, pero recordemos que la comprensión ocurre en el lector. Ahora bien, las líneas que separan del contexto al texto y al lector, es difusa, lo que en un momento está fuera del alcance del lector puede llegar a él como nueva información, la cual transferirá para conformar un aprendizaje significativo. Entre más información tengamos del contexto del texto, mayores posibilidades tendremos de aprehenderlo.

Por ejemplo, para entender Don Quijote de la Mancha, ¿será importante conocer su contexto histórico-social? Aún más, un elemento que ha sido dejado de lado: el autor, ¿Dónde lo ubicamos? ¿No es importante conocer la vida de Miguel de Cervantes y las circunstancias en las que escribió Don Quijote para comprender cabalmente la obra máxima de la lengua castellana? Volvemos a la pregunta ¿dónde ubicamos al autor? ¿en el contexto del texto o del lector?

El campo semántico inmanente de cada elemento traspasa el del otro, dicha interacción potencia las posibilidades de comprensión. En cuanto a la ubicación del autor, en un primer momento, estaría en el contexto del texto, pero también potencialmente estará o de hecho está, de acuerdo a las circunstancias, en el contexto del lector como conocimiento previo.

Al comienzo, de cada curso los estudiantes mostraban desconcierto y algo de frustración ante las preguntas de nivel inferencial. Una pregunta común en este momento fue “Profesor, ¿esta pregunta es literal o inferencial?” Los lectores estaban intentando trazar una estrategia para abordarla, es decir, de acuerdo, a la naturaleza de la pregunta (literal o inferencial), ellos diseñaban el modo de afrontarla y darle solución (metacognición). Paulatinamente, esta pregunta fue desapareciendo, lo cual reflejó el avance de los procesos de comprensión de la estrategia y de la información.

En este mismo sentido, otro hallazgo interesante lo constituyó el hecho de que ocasionalmente la misma pregunta era calificada por algunos como literal y, por otros, como inferencial. El contexto de esta situación fue la siguiente: una vez leído el texto y después de respondida cada interrogante, una estrategia para hacer metacognición fue plantearle a los participantes si esa pregunta era literal o inferencial. Esto evidencia que el grado de desarrollo cognitivo varía y que dependiendo de este percibirán la complejidad del texto y de las interrogante planteadas. Es decir, el que calificaba la pregunta como literal, percibía la pregunta como fácil; y por el contrario, el que la consideraba inferencial, como difícil.

Paralelamente a esto, ante la pregunta síntesis ¿Cuál es el tema del texto? encontramos, igualmente, los dos tipos de respuestas, una literal y otra inferencial. Por ejemplo, en el texto “Asamblea en la Carpintería” recibimos una respuesta literal como el mismo título del relato o “la reunión de las herramientas”, dichas respuestas son de nivel literal. Otros participantes planteaban temas como “En la unión está la fuerza”, “Mira las virtudes y no los defectos” y otras respuestas en este tenor, lo cual refleja un nivel de razonamiento inferencial. Y un tercer grupo no producía ningún tipo de respuestas.

Debemos acotar que la síntesis es un proceso cognitivo profundo porque requiere del análisis, es decir, separar el todo en partes, y luego estas partes unir las para formar un todo nuevo y, además, debe ser expresado de manera precisa y concisa.

Ahora bien, las discrepancias narradas en los ejemplos, como ya dijimos, evidencian el grado de desarrollo cognitivo de los participantes, en términos vigotskyanos, “el nivel real”, ligado no solo a la comprensión lectora, sino también a la comprensión en general. Entonces, al ejercitar la comprensión lectora en el aula de clases debemos tener en consideración que cada lector comprenderá y profundizará el texto hasta donde sus capacidades cognitivas se hayan desarrollado, hasta donde pueda combinar la información de su mundo-de-vida o matriz epistémica con la nueva información y hacer las transferencias a que haya lugar.

Estos dos ejemplos no solo muestran y demuestran cómo el desarrollo cognitivo del lector influye en la comprensión lectora, sino que nos da pistas de otros aspectos que deben tomarse en cuenta en el aula al momento de interpretar las respuestas de los estudiantes. No podemos decir que existe *una* respuesta correcta, para este momento en particular lo que nos interesa, insistimos, es el *proceso cognitivo* que se realiza y su repetición, porque incrementa la posibilidad de que vuelva a ocurrir, y cada vez comprender será más fácil, bien sea en la relectura o en la lectura de un nuevo texto, lo cual generará otras comprensiones, se captarán otros matices del texto. La praxis, entonces, estará dirigida a estrechar la diferencia entre un grupo y otro, a estimular el desarrollo de la comprensión lectora. En nuestro caso lo hicimos a través de estrategias interactivas.

Metacognición

La ejercitación de la metacognición aumenta la probabilidad y la capacidad de hacer abstracciones; permite caracterizar los elementos que están en juego y luego hacer otras elaboraciones, otras combinaciones. La práctica de la metacognición es a la vez un proceso y una estrategia.

Asimismo, facilita el abordaje del texto porque existe conciencia de que hay información literal e información que deberá ser inferida. En el caso de las preguntas que suministrábamos, los estudiantes aplicaban una estrategia distinta para encontrar la respuesta a cada tipo de proposición. Eso se evidenciaba cuando en las discusiones de cada equipo al buscar las respuestas alguno indicaba que esa, refiriéndose a la pregunta, era inferencial, que había que ver si tenía otra respuesta o que esa respuesta no podía ser porque estaba copiada literalmente del texto.

Además, el proceso metacognitivo nos ayudó a lograr el segundo propósito: facilitar a los participantes estrategias que estimulen el desarrollo de la comprensión lectora para luego aplicarlas en su aula de clase como docentes. He aquí dos evidencias:

Pregunta: “Las estrategias ejercitadas en clase ¿pueden ser aplicadas en tu ejercicio profesional?”

Respuestas:

Claro que pueden ser aplicadas en mi ejercicio profesional, ya que para comprender una lectura deben realizarse una serie de pasos y estrategias que nos faciliten la comprensión de la misma.

Sí, porque esto me ha ayudado a mejorar mi comprensión lectora, y a que mis alumnos comprendan el texto y lo analicen por sí solos.

Por otro lado, la metacognición en el docente, permite observar los procesos que ocurren en el aula desde una perspectiva diferenciadora mas no discriminante, está consciente de qué proceso está ocurriendo y desde qué desarrollo cognitivo se está dando, al tiempo que crea y cultiva el espacio/tiempo para la producción de comprensión y cosecha sus frutos. Frutos que por demás deparan grandes satisfacciones y goce del espíritu emocional y científico.

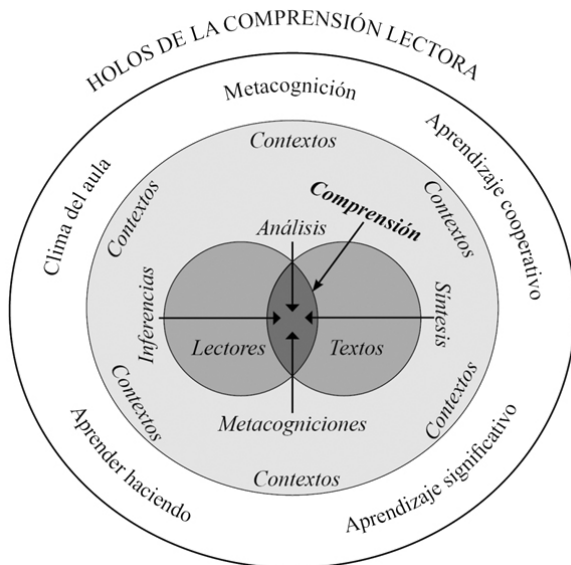
CONCLUSIONES

Construido el entramado, la telaraña de las relaciones, de los aspectos, las circunstancias, las cualidades en la búsqueda de percibir la totalidad del evento comprensión lectora, en relación directa con el colectivo aula de clase, el cual concebimos como unicidad, como complejidad y como totalidad. En él incluimos el clima del aula, el aprendizaje cooperativo, el aprender haciendo, el aprendizaje significativo y la metacognición. Nuestra visión de la comprensión lectora es una visión holística, y al integrar la producción de inferencias y los actos metacognitivos, y utilizando las operaciones integradoras del análisis y la síntesis, graficamos del siguiente modo nuestro holos de la comprensión lectora (Figura 4).

En el aula de clases la comprensión lectora es un holograma, un evento espacio/tiempo de interacciones con sus generalidades y sus singularidades, y su ejecución es una holapraxis.

La comprensión lectora no es un hecho aislado en el aula, y mucho menos un acto individual: constituye una red de experiencias y es necesario entenderla como tal para planificar estrategias a fin que alcanzar las po-

Figura 4
Holos de la comprensión lectora.



tencialidades individuales y los estándares colectivos óptimos en cada ciclo educativo. Como evento de interacción, su dinamismo intrínsecamente implica novedades de contenido, cambios, evolución, en consecuencia, los que se consolidan son los procesos de comprensión. Ante un nuevo contenido tendremos vacíos y esos espacios los llenaremos consultando con otros, libros o personas, para darle sentido a lo desconocido.

Haciendo una analogía, la comprensión lectora es un mandala cuyo centro está en todas partes, pero circunferencia en ninguna.

La lectura de un libro por un novel y un experto sobre el tema no es la misma. Pero si este novel es experto en otro tema y aquel experto es novel en él, se invierten los papeles. La comprensión es, entonces, relativa. Ambos podrán tener las mismas capacidades, pero diferentes conocimientos previos, lo cual incidirá en la profundidad y diversidad de la comprensión.

Cuando leemos un libro sobre un tema nuevo o complejo, o ambos, recurrimos a otros. La otredad es imprescindible para completar la comprensión, bien sea consultando la opinión de personas que saben más sobre el tema, con pares intercambiando mundos-de-vida o consultando otros textos, es decir, textos de otros autores que hayan escrito sobre el tema.

Así que si bien la lectura es un acto individual, la comprensión necesita, especialmente en el aula, de la socialización. En esta socialización verificamos, confirmamos, rectificamos, contrastamos, ampliamos, compartimos la percepción que tuvimos de lo leído.

La comprensión de la lectura por la cantidad de variables que implica, siempre será relativa, no absoluta, por lo que su consolidación debe entenderse en términos relativos. Si bien es cierto que el contenido del texto no es infinito, lo podemos calificar como un conjunto abierto. Por otro lado, en cuanto al texto, las posibilidades de interpretación dependerán de su riqueza y de su complejidad; básicamente un buen texto es polisémico. En cuanto al lector, dependerá de sus conocimientos previos, del contexto y de las habilidades cognitivas que posea para abordarlo.

Sin embargo, podemos afirmar que se mejoran y consolidan los procesos implicados en la comprensión en general y en la comprensión lectora en particular. Una vez que los actores hayan participado en un entrenamiento sistemático que ejercite estos procesos, desarrollarán destrezas cognitivas aplicables a cualquier texto.

Entonces, la comprensión lectora es un evento relativo y progresivo de interacción cognitiva, afectiva y social entre textos, lectores y contextos.

¿Tiene sentido continuar dando los contenidos de los programas, especialmente el de Lengua y Literatura, tanto en primaria como en secundaria, si sabemos que su comprensión es deficiente? ¿Tiene sentido que los supervisores y directores exijan el cumplimiento de los programas si los procesos de comprensión y producción textual están muy lejos de los estándares? Si seguimos con la venda puesta en los ojos, continuaremos abonando la tierra del fracaso del sistema educativo.

En consecuencia, y dado el estado de la crisis de la educación y de la comprensión, no podemos seguir pensando en que se resolverá por añadidura, como resultado de acciones imprecisas y hasta ambiguas, debemos realizar acciones directas en las universidades, especialmente en donde se forma a los docentes, y en las escuelas, dirigidas a resolver el problema con contundencia. Desde el punto de vista curricular, se deben atender estas necesidades creando explícitamente el espacio/tiempo para la lectura y la escritura, postergar o eliminar los contenidos que la cotidianidad misma nos dice que no son significativos, centrar el resto de los contenidos en función de la comprensión, del desarrollo de las habilidades cognitivas. Pero no centradas en el cognitivismo, porque aunque reconocemos y practicamos sus preceptos, su aplicación, al menos en Venezuela, ha fracasado por no tomar en cuenta los contextos, la idiosincrasia, los sentimientos, lo espiritual de los estudiantes.

Si no resolvemos el problema de la comprensión lectora, el sistema educativo no cumplirá cabalmente con sus propósitos, no romperemos la espiral de la exclusión; los estudiantes, especialmente de las escuelas públicas, no tienen y no tendrán acceso pleno al conocimiento, al saber, por lo tanto, seguirán estando limitados como ciudadanos comprometidos con la comprensión de la realidad, la transformación de la sociedad y el desarrollo del país. Peronard y otros (1998:39) lo plantean de esta manera: “Así como en un tiempo saber leer y escribir era privilegio de unos pocos, verdaderos depositarios del saber de la época, así la lectura como fuente insustituible de información y conocimiento sería patrimonio de una élite intelectual que tendría en sus manos el máspreciado bien del siglo XXI, el poder otorgado por el saber”.

Referencias Bibliográficas

- Ausubel, D. P. (1976). **Psicología educativa. Un punto de vista cognoscitivo**. México: Ed. Trillas.
- Barker, J. (1995). **Paradigmas. El negocio de descubrir el futuro**. Bogotá: McGraw Hill.
- Buzan, T. (1996). **El Libro de Los Mapas Mentales**. Barcelona: Ediciones Urano, S.A.
- Castellano, M. (2011). La construcción del concepto de lectura en el espacio de la escuela. **Revista de Literatura Hispanoamericana**. N° 62, Enero-Junio, 2ª época, Instituto de Investigaciones Literarias, Universidad del Zulia. Maracaibo, Venezuela.
- Capra, F. (1992). **El Tao de la Física. Una exploración entre los Paralelismos la Física Moderna y el Misticismo Oriental**. 7ma. edición. Barcelona: Editorial Humanitas, S. L.
- Díaz B., F. y Hernández, G. (1998). **Estrategias docentes para un aprendizaje significativo. Una Interpretación constructivista**. México: McGraw Gill.
- Dorado, C. (1996). **Aprender a aprender: estrategias y técnicas**. Barcelona: Universidad Autónoma de Barcelona
- Johnson, D. y Johnson, R. (1999). **Los nuevos Círculos de Aprendizaje**. Buenos Aires: Aique.
- Martínez, M. (1999). **La Psicología Humanista. Un nuevo Paradigma Psicológico**. 2da. ed. México: Trillas.
- Martínez, M. (2002). **La Nueva Ciencia**. 1era. ed. México: Trillas.
- Morón, C. (1966). **La lectura ideal y el ideal de la lectura**. Ed. de la Universidad Castilla, La Mancha.
- Peronard, M.; Gómez, L.; Parodi, G. y Núñez, P. (1998). **Comprensión de textos escritos en la sala de clases**. Chile: Andrés Bello.
- Sánchez, M. de. (1995). **Aprender a pensar. Organización del pensamiento**. (4ta. reimpresión, 2000). México: Editorial Trillas.
- Sandín, M. P. (2003). **Investigación Cualitativa en Educación**. Madrid: McGraw Gill.