



UNIVERSIDAD NACIONAL AUTÓNOMA
DE MÉXICO

POSGRADO EN LINGÜÍSTICA

UNA APROXIMACIÓN A LA ENSEÑANZA DE
LA LECTURA ACADÉMICA EN SECUNDARIA

T E S I S

QUE PARA OBTENER EL GRADO DE
MAESTRA EN LINGÜÍSTICA APLICADA

P R E S E N T A

MARÍA DE LA LUZ ELENA JIMÉNEZ LARA

Directora de Tesis: Maestra Carmen Tobío Alonso.

México, D.F. 2007.



IIFL
FILOLÓGICAS

[sole]
CELE
Centro de Enseñanza
de Lenguas Extranjeras



Universidad Nacional
Autónoma de México

Dirección General de Bibliotecas de la UNAM

Biblioteca Central



UNAM – Dirección General de Bibliotecas
Tesis Digitales
Restricciones de uso

DERECHOS RESERVADOS ©
PROHIBIDA SU REPRODUCCIÓN TOTAL O PARCIAL

Todo el material contenido en esta tesis esta protegido por la Ley Federal del Derecho de Autor (LFDA) de los Estados Unidos Mexicanos (México).

El uso de imágenes, fragmentos de videos, y demás material que sea objeto de protección de los derechos de autor, será exclusivamente para fines educativos e informativos y deberá citar la fuente donde la obtuvo mencionando el autor o autores. Cualquier uso distinto como el lucro, reproducción, edición o modificación, será perseguido y sancionado por el respectivo titular de los Derechos de Autor.

UNIVERSIDAD NACIONAL AUTÓNOMA DE MÉXICO

POSGRADO EN LINGÜÍSTICA



**UNA APROXIMACIÓN A LA ENSEÑANZA DE LA
LECTURA ACADÉMICA EN SECUNDARIA**

T E S I S

QUE PARA OBTENER EL GRADO DE
MAESTRA EN LINGÜÍSTICA APLICADA

P R E S E N T A

MARÍA DE LA LUZ ELENA JIMÉNEZ LARA

Directora de Tesis: Maestra Carmen Tobío Alonso.

México, D.F.

2007.

“Students have the right to expect that their content area teachers will know something about the reading process and how it operates in content area texts, regardless of what subject is being taught.”

“Student Rights...”

(Searfoss y Maddox).

Dedicatoria

Con todo mi cariño a las dos grandes alegrías de mi vida:
Bianca y Mauricio

Con profundo agradecimiento y aprecio por un apoyo constante e incondicional a los queridos: *Enrique, Lidia y Javier.*

*A mis hermanas
Gabriela y Marcela*

A Ceci y Eduardo.

*A mi madre que siempre ha estado presente,
y a mi padre que hubiera querido estarlo.*

Agradecimientos

A mis maestros, las generosas mentes brillantes que hicieron del conocimiento un verdadero deleite. En especial a:

*Mtra Carmen Tobío
Mtra. Aline Signoret
Dra. Marisela Colín
Dr. Sergio Ibáñez
Dra. Laura Gacía Landa
Dr. José Marcos
Dra. Cecilia Rojas
Dr. Ulrich Bower
Dra. Marianne Akerberg
y Dr. Raúl Ávila*

A quienes siempre mostraron un alto nivel de servicio y actitud profesional en la biblioteca del CELE: Miguel Ángel y Andrea.
en el Posgrado de Lingüística: Guillermina García

A los maestros del Colegio Madrid y
a los maestros de las Secundarias 6 y 192
por participar en la realización del estudio.

A Leonora Arias Lozano por su apoyo en la recopilación de
la información presentada en el estudio.

A la Dirección General de Estudios de Posgrado por la beca otorgada durante el periodo 2004-2006 para realizar mis estudios de maestría.

ÍNDICE

Capítulo 1	
Introducción	1
Capítulo 2: La comprensión lectora	
Introducción	9
El conductismo	10
El aprendizaje natural	12
El procesamiento de la información	14
El aprendizaje sociocultural	17
<i>Engaged learning</i>	20
Capítulo 3: Los contextos que guían la lectura académica	
Introducción	24
La lectura académica	25
Definición de lectura académica	28
Diferencia entre estrategias y habilidades	29
La lectura académica desde un enfoque cognitivo	
El conocimiento previo y los esquemas	30
El vocabulario	35
La estructura del texto académico	39
El texto expositivo	44
La lectura académica siguiendo un enfoque sociocultural	48
Estudios sobre los ámbitos de lectura	50
El enfoque constructivista social	52
Capítulo 4 El estudio	
Introducción	56
Propósito de estudio	57
El instrumento	58
Características de los participantes	59
Procedimiento	60
Metodología	61
Análisis	
Primera parte: Las habilidades lectoras de los alumnos	65
Segunda parte: Participación de los maestros en la enseñanza de la lectura	81
Tercera parte: Interés de los maestros por conocer modelos de comprensión de lectura	87
Discusión	90
Conclusiones	95

Capítulo 5 Propuesta para trabajar la lectura académica	
Introducción	98
Principios al trabajar con estrategias	98
Cinco estrategias de comprensión lectora	99
Antes de leer	100
Durante la lectura	107
Después de la lectura	111
Una muestra de trabajo con estrategias	116
Recursos de consulta en Internet para trabajar estrategias	123
Conclusiones finales	126
Bibliografía	127
Apéndice A	133
Apéndice B	137
Apéndice C	139
Apéndice D	140
Apéndice E	141

Índice de cuadros y gráficas

Cuadro 1	Las cinco estructuras básicas del texto expositivo.	43
Tabla 1.	Categorías con actividades de lectura realizadas por maestros	63
Tabla 2,	Actividades de trabajo con vocabulario	68
Tabla 3.	Trabajo con lectura antes de abordar un tema	70
Tabla 4.	Comentarios sobre fluidez lectora	72
Tabla 5	Trabajo con localización de la idea principal	73
Tabla 6	Prácticas de alumnos y maestros con análisis y síntesis	75
Tabla 7	Actividades de búsqueda de información	76
Tabla 8	Motivación de los alumnos	78
Tabla 9	Comentarios sobre comprensión lectora de los alumnos	79
Gráfica 1	Transferencia de habilidades lectoras	81
Gráfica 2	Enseñanza de la lectura dentro de la disciplina	82
Tabla 10	Motivos que involucran a los maestros en la enseñanza de comprensión de textos	83
Gráfica 3	Interés de maestros por conocer modelos de lectura	88
Tabla 11a	Interés de maestros en modelos de lectura	88
Tabla 11b	Lo que interesa a los maestros conocer sobre lectura	89

SINOPSIS

En este trabajo exploré las herramientas de comprensión de lectura con que cuentan los maestros de secundaria para apoyar la comprensión del texto expositivo utilizado en sus materias. Partiendo de un estudio exploratorio entre docentes de física, química, biología, matemáticas, historia y geografía, indagué lo que hacen para que sus alumnos comprendan el material escrito, así como sus apreciaciones sobre la transferencia de herramientas lectoras adquiridas en la clase de español a sus materias y su interés por involucrarse en la enseñanza de la lectura de sus materias. Encontré que los maestros de escuela pública cuentan con pocas herramientas de comprensión de lectura para apoyar el proceso lector de sus alumnos, lo que propicia que el manejo de la lectura académica se haga de forma intuitiva, o que los maestros esperen que los alumnos lleguen a la clase con las herramientas necesarias para comprender los contenidos de su materia. Encontré también que los docentes de la escuela privada utilizan un mayor número de herramientas que facilitan el proceso lector; sin embargo, en ambos casos se requiere un mayor conocimiento de prácticas sobre la comprensión del texto académico. Por otro lado, se hizo evidente el interés de todos los docentes por involucrarse en la enseñanza de la comprensión lectora. El análisis de las respuestas y el interés manifiesto de los aspectos lectores relacionados con las materias me permite plantear la posibilidad de incorporar la enseñanza de la lectura en el contexto que se realiza, utilizando los elementos de la lingüística, la psicolingüística y la propuesta del aprendizaje situado en relación con la lectura. Los modelos abordados en el marco teórico y las ideas planteadas en la propuesta final para la elaboración de un folleto didáctico me permiten concluir que una lectura eficiente de los textos en secundaria demanda la participación directa del maestro de la materia en la comprensión lectora de los textos que utiliza.

Capítulo 1

Introducción.

La lectura para aprender en una disciplina se relaciona con la lectura académica. Supone el desarrollo de competencias lingüísticas, cognitivas y culturales que permitan al estudiante comprender el material escrito con el que se relaciona en el medio escolar. Supone también la comprensión de textos, el desarrollo de independencia lectora y un compromiso lector que propicie el desarrollo de maneras de comprender y organizar la información en cualquiera de sus presentaciones. En México las dificultades lectoras en educación básica han sido una preocupación constante entre autoridades educativas, maestros, padres de familia, la comunidad y alumnos que ven comprometida su formación superior por dificultárseles la comprensión del material lector del que deben aprender.

El problema en comprensión de lectura se evidenció en el año 2000 a través de las pruebas internacionales de PISA¹, cuando se publicaron por primera vez los resultados en competencias lectoras de los estudiantes que finalizaban la secundaria. A partir de entonces los estudiantes mexicanos que terminaron el ciclo escolar participan en evaluaciones internacionales que valoran las competencias en lectura, matemáticas, o ciencias². Si bien los resultados de México en las tres áreas han sido bajos, la lectura cobra especial relevancia porque es la principal vía de acceso a la información, al aprendizaje escolarizado y autónomo, y a la literacidad que permite al ciudadano conocer sus derechos y obligaciones, además de participar en sociedad.

Aprender a leer, incluyendo comprender, analizar, comparar, evaluar, etc., es una práctica que se aprende en la escuela con las distintas disciplinas. El desarrollo de una competencia lectora eficaz depende del éxito escolar y cultural del individuo. Por este motivo el interés en este trabajo son los maestros, no los de la clase de español, en

¹ PISA, *Program for International Student Assessment*, es el órgano de evaluación educativa de la OCDE creado para identificar el logro de competencias básicas que deben compartir los países miembros debido a las relaciones bilaterales que realizan sus agremiados. Incluye la evaluación en comprensión de lectura, matemáticas y ciencias.

² La próxima evaluación internacional en comprensión lectora será en el 2009.

quienes usualmente recae todo el peso de la competencia lectora de los programas escolares, sino los de ciencias, ciencias sociales y matemáticas, porque ellos necesitan la lectura para que el alumno pueda comprender los conceptos de su disciplina.

¿Qué tanto sabe un maestro sobre la comprensión lectora del texto que le está proporcionando a su alumno? ¿Qué tanto le interesa saber sobre los principios que sustentan la comprensión de los materiales escritos que utiliza en su clase? ¿Cómo pueden ayudar los maestros de las materias distintas a español al desarrollo de la competencia lectora de los alumnos? ¿Con qué herramientas de lectura se le puede apoyar a un maestro de Física, Química, Biología, Matemáticas, Historia, o Geografía? Estas preguntas convergen en el estudio realizado y en el desarrollo de este trabajo en el que pretendo plantear los rasgos, enfoques y principios que apoyan el trabajo de la lectura académica.

Planteamiento del problema

El problema lector en México, bastante complejo, tiene varias aristas que no pueden abordarse en un solo trabajo ni desde una sola perspectiva; sin embargo, es posible hacer aproximaciones que evidencian algunas creencias que lo van conformando. La primera de ellas ha sido considerarla una actitud pasiva en la que el lector recupera el mensaje del texto a través de una decodificación eficiente y que esto se logra durante la primaria, creencia que ha llevado a suponer que todo alumno que termina la primaria e inicia la secundaria debe dominar lectura. La segunda creencia, bastante difundida entre maestros de secundaria y ciclos posteriores, ha sido suponer que el desarrollo de la lectura corresponde a la clase de español, a pesar de que la lectura se realice en todas las disciplinas, y cada una aborde el texto de manera específica. De esta manera, se han ido asumiendo creencias que consideran la lectura como un asunto básico que debe resolverse en la primaria y que compete al estudio del lenguaje, esto es, a la clase de español, por lo que las otras disciplinas sólo la usan para abordar los contenidos de las materias.

Más recientemente, bajo el influjo de la globalización, a los estudiantes mexicanos se les pide un manejo mínimo de competencias lectoras que involucran la participación de más maestros, en particular, de quienes utilizan la lectura para enseñar los conocimientos de sus disciplinas. Que el manejo de la lectura no es tan sencillo como para resolverse en la primaria ni en la secundaria, lo evidencian las demandas en competencia lectora, la reciente reforma educativa y las evaluaciones tanto nacionales como internacionales. En México se han creado organismos que evalúan específicamente la lectura y el dominio de contenidos curriculares³.

Todo el aparato gubernamental de las autoridades educativas para evaluar lo que comprende el alumno en su paso por la escuela confirma la necesidad de desarrollar competencias lectoras en cada uno de los ámbitos escolares en los que se utiliza la lectura. Sin embargo, no se ha creado hasta ahora un organismo gubernamental que investigue la raíz de los problemas lectores, cómo apoyar la comprensión de textos académicos, qué pueden hacer los maestros de las distintas materias y qué los alumnos. La evaluación es un diagnóstico de la situación, no la solución del problema. De ahí que convendría dirigir la mirada a la creación de un organismo que investigue las causas y formas de ir resolviendo el problema lector en México. Mientras no se dé a la lectura la importancia que reviste, más allá de determinar sus carencias, éste va a seguir siendo un problema que forme parte de la agenda nacional de manera constante.

Justificación

En este contexto, considero prioritario dotar a los maestros con herramientas que la investigación en comprensión de lectura ha desarrollado para que los docentes de las distintas disciplinas cuenten con herramientas más eficaces en la enseñanza de sus contenidos. Parto de que los niveles de lectura evaluados por PISA⁴ demandan individuos

³ Como la Evaluación Nacional del Logro Académico en Centros Escolares, ENLACE, el Examen Nacional de Ingreso a la Educación Media Superior, EXANI-I del Centro Nacional de Evaluación para la Educación Superior, A.C., CENEVAL, el Examen de Calidad y Logro Educativo, EXCALE del Instituto Nacional de Estudios para la Evaluación, INEE, organismo federal que representa en México al Programa Internacional para la Evaluación del Estudiante, PISA.

⁴ En los resultados de las pruebas de PISA-OCDE, los estudiantes mexicanos se distribuyeron en los siguientes niveles: Nivel 1 - 44%, nivel 2 - 30%, nivel 3 - 19%, nivel 4 - 6%, y nivel 5 - 1%. Se observa

con amplias habilidades para obtener información, relacionarla, integrarla, o evaluarla. Esto pudiera irse logrando, desde la perspectiva que aquí se plantea, cuando la lectura se trabaja en cada uno de los contextos académicos porque cada uno ofrece posibilidades de desarrollar los elementos lectores que integran los niveles de competencia lectora utilizados en las evaluaciones mencionadas.

Objetivo

Con la intención de contribuir en la construcción de un apoyo a la solución del problema lector en las aulas, más allá de la clase de español, es que planteo este trabajo. Exploré la manera como los maestros de las materias de Matemáticas, Física, Química, Biología, Historia y Geografía se relacionan con la lectura para apoyar la comprensión de los textos de su materia, identificando los problemas de lectura más inmediatos. Trabajando con tres escuelas, una privada y dos públicas, busqué identificar, comparar y analizar las herramientas de comprensión de lectura con que cuentan los maestros, así como su disposición a involucrarse en la enseñanza de la comprensión de los textos de su materia. A raíz de los resultados, propongo considerar la posibilidad de incorporar la enseñanza de la lectura en las disciplinas donde se aborda partiendo de los planteamientos del modelo de lectura académica *Content Area Reading*⁵, y retomando las ideas de los *ámbitos de lectura* planteadas en el constructivismo social. Todo ello integrado al diseño del avance de una propuesta de lectura académica.

Preguntas exploratorias

Las preguntas que consideré al realizar el estudio fueron:

- a) ¿Con qué habilidades lectoras cuentan los alumnos para comprender los textos de sus materias?
- b) ¿Qué hace el maestro para que los alumnos comprendan las lecturas de su materia?
- c) ¿Consideran los maestros que hay transferencia de herramientas lectoras de español a su clase?

que poco más de dos terceras partes de estudiantes que terminaron la educación básica se encontraban en los dos niveles inferiores en comprensión de lectura. La próxima evaluación será en el 2009.

⁵ Literalmente, Lectura de Contenidos del Área. El término *Content Area Reading* se acuñó en 1970 con Herber e involucra la enseñanza de la lectura en el contexto académico en que se produce o utiliza a través del maestro de la materia.

- d) ¿Qué modelos de lectura conocen los maestros y cuáles les interesaría conocer?
- e) ¿Les interesa a los maestros apoyar el desarrollo de la comprensión lectora en su materia?

Con la información obtenida pretendo identificar no sólo los constituyentes de lectura que conocen los maestros, sino las herramientas con que cuentan para ayudar a sus alumnos a comprender la información escrita. Parto del supuesto de que si hay un problema escolar generalizado de comprensión lectora, los maestros estarán interesados en conocer la investigación que se ha realizado en lectura, así como las maneras como puedan favorecerla.

Metodología

Presento un estudio exploratorio utilizando un cuestionario aplicado a 19 maestros. La información recabada la transcribí por escuelas y luego la codifiqué en temas, patrones y categorías, siguiendo los procedimientos descritos en Patton (1990) y Guba (1978). En este contexto exploré las apreciaciones de maestros de secundaria respecto a la comprensión lectora en su materia, si consideran que haya transferencia de herramientas lectoras a su clase, y lo que hacen para que los alumnos comprendan el material escrito; así mismo, indago el interés de los maestros por involucrarse con la enseñanza de la lectura de su materia.

Los sujetos

La participación de maestros se distribuyó en maestros de escuela privada (A) y maestros de escuela pública (B y C). Las dos variables que utilicé fueron lo que hacen los maestros y los alumnos para identificar las herramientas lectoras que se dan en ambos contextos.

El instrumento

El cuestionario contiene preguntas abiertas y cerradas que tienen el propósito de reunir información sobre la experiencia de maestros respecto a la lectura y cuantificar los datos derivados de esas experiencias docentes.

- La primera parte de la información pretende identificar lo que hacen los maestros y sus alumnos para favorecer la comprensión lectora en las materias de matemáticas, química, física, biología, historia, geografía.
- La segunda parte reúne información sobre la transferencia de herramientas lectoras de la clase de español a otras clases y las perspectivas de los maestros de la materia para apoyar la comprensión lectora.
- La tercera parte plantea el interés de los maestros por conocer modelos de comprensión de lectura.

Para desarrollar el análisis del cuestionario transcribí las respuestas y las organicé por temas y patrones para obtener categorías que describieran el tipo de herramientas, participación, e intereses de maestros en la comprensión lectora. Esta organización por categorías me permitió realizar el análisis de los datos recabados en las preguntas y plantear el diseño de una propuesta que sirva de base a la elaboración de un folleto didáctico.

Enfoque teórico

Son dos las perspectivas que convergen en el enfoque teórico de este trabajo. La cognitiva que revisa tanto lo que hace el lector, como los rasgos del texto que facilitan o dificultan la comprensión, y la sociocultural que considera la interacción y los rasgos culturales de una sociedad como el origen de la construcción de significados y competencias logradas por los estudiantes.

La primera nace con la psicolingüística y su aplicación a la lectura académica se plasma en la propuesta de Herber (1970) que pretende desarrollar estrategias que ayuden al alumno a localizar, seleccionar, recordar y recuperar la información en el contexto de las clases donde se trabajan estos contenidos. La segunda, derivada del enfoque sociocultural⁶, se plasma en la concepción de que cada disciplina es una comunidad de aprendizaje que utiliza su propio lenguaje. Los estudios del enfoque sociocultural en la lectura académica abarcan los ámbitos de lectura, los dominios de conocimiento y el

⁶ Vygotsky (1988) sostiene que la realidad percibida en una comunidad, el conocimiento, y los artefactos creados por la cultura son construcciones sociales porque sus discursos y actividades se determinan socialmente.

aprendizaje situado, que retomo a través de los trabajos de Bean (2000), Alexander (2000) y Gee (2004).

La propuesta de Herber integra cuatro planteamientos centrales en la lectura académica: a) la importancia del conocimiento previo en la comprensión oral y escrita (Rumelhart, 1980; Anderson y Pearson, 1984; Bransford, 2004), b) las dimensiones del conocimiento del vocabulario (Anderson y Freebody, 1981; Nagy y Scott, 2000; Blachowicz *et al* 2006), c) la estructura del texto académico (Meyer 1975, 1980, 1984, 2004; Kintsch 1974; van Dijk, 1983) y d) la identificación de los rasgos lingüísticos del texto expositivo (Lemke, 1997; Espinoza, 2006; Solomon y Rhodes, 1995; Wade y Moje, 2000).

El primer planteamiento sostiene que el nivel de conocimiento previo que tenga el lector en un dominio facilita o dificulta la comprensión de un texto. El conocimiento previo está relacionado con la teoría de los esquemas (Rumelhart, 1980) que asigna un lugar preponderante a la información previa que adquiere el individuo ya que ésta se mantiene en una estructura semántica llamada esquemata que se forma con conceptos genéricos de objetos, sus eventos, secuencias y acciones.⁷ Esta información se utiliza y amplía cuando aparece información nueva.

El segundo planteamiento habla de la importancia que tiene el conocimiento del vocabulario en la comprensión, sobre todo si se considera que cada disciplina maneja una cultura comunicativa con un vocabulario al que el estudiante debe tener acceso para comprender el conocimiento que allí se maneje. (Nagy y Scott, 2000).

El tercer planteamiento aborda la utilidad de reconocer la estructura del texto para facilitar el recuerdo y la comprensión de la información (Meyer, 1975), pues la estructura con la que el autor construye su discurso es la lógica seguida por el autor. Si el lector construye una representación mental coherente del texto podrá codificar la información. Meyer (2004) propone también enseñar el uso de los marcadores discursivos, o *señales*, textuales que alertan al lector sobre el significado del contenido y de la estructura en el texto. El último planteamiento menciona los rasgos lingüísticos con los que el texto

⁷ El conocimiento declarativo

expositivo presenta la información (Lemke, 1997; Solomon y Rhodes, 1995, Espinoza, 2006).

Recurro a tres acercamientos, el cognitivo, el lingüístico y el social⁸, no sólo porque forman parte importante de la investigación en comprensión de lectura, sino porque incluyen el desarrollo de estrategias de lectura en Paris *et al* (2004), Vacca (2002), Bean, (2000), Sánchez (1993), Alverman y Moore (1991) y Herber (1970) que presento en la propuesta final del capítulo quinto.

Organización de la tesis

El trabajo se desarrolla en tres partes. Inicia con el enfoque teórico de la comprensión de lectura integrado en los capítulos 2 y 3. En el capítulo 2 hago una *revisión histórica* de las distintas corrientes por las que ha transitado la lectura y en el capítulo 3 planteo los dos enfoques con los que trabaja la *lectura académica*, así como los principios que intervienen en la enseñanza de la comprensión lectora del material escolar. En el capítulo 4 presento el *estudio*, la metodología y el análisis de la información dividida en tres secciones: las habilidades lectoras de los alumnos, la participación de los maestros en la enseñanza de la lectura y el interés de maestros por conocer modelos de lectura. Termino con la discusión de resultados y abordo algunas conclusiones, que retoman el problema, el objetivo y las preguntas consideradas en esta sección. Finalmente, en el capítulo 5, presento el avance de diseño de una *propuesta de trabajo* con estrategias de lectura utilizando algunas estrategias consideradas en la teoría sobre comprensión de lectura académica, planteada en el tercer capítulo, y las necesidades de maestros reflejadas en el estudio. Concluyo con una reflexión alrededor de la investigación realizada.

⁸ El acercamiento lingüístico lo integro al cognitivo porque buena parte de la investigación en cognición para aprender de la lectura se ha relacionado con los aspectos de reconocimiento, interpretación, y relaciones que se generan a partir del contenido semántico de las palabras.

CAPÍTULO 2

La comprensión lectora

Introducción

Los estudios sobre la comprensión de lectura surgen de la preocupación humanista de que los estudiantes debían aprender a transformar las ideas de los textos en vez de reproducirlas. Moore (*et al*, 1983) menciona un comentario de Horace Mann hecho en 1845 que manifiesta desde entonces la preocupación por el problema lector:

*To suffer children to read without understanding is
one of the most flagrant cases of incompetent reading.*

Traducción:

El sufrimiento de los niños al leer sin comprender es
uno de los casos más flagrantes de lectura incompetente.

Partiendo de la creencia difundida por la escolástica de que la lectura era la repetición del texto y no su comprensión, desde mediados del siglo XX a la fecha se han gestado diversas propuestas y concepciones de lo que significa leer un texto y comprenderlo. A continuación hago una revisión histórica de las etapas por las que ha transitado la investigación en comprensión de lectura. Para identificar su desarrollo, así como sus rasgos y aportaciones, me baso en el trabajo de Alexander y Fox (2004), Pearson y Stephens (2004) y Singer (1985), quienes hacen una descripción de la evolución de los enfoques de la lectura por periodos de diez años, aunque esto no significa que las etapas sean secuenciales. Más bien son indicadores del predominio de una corriente.

Cabe mencionar que cada periodo se identifica con lo que en ese momento se entiende por comprender un texto pues cada visión ha ido dejando su huella en la concepción que se tenga de la lectura y su forma de enseñarla. En todo caso, el significado de la lectura ha girado alrededor del lector, estudiando su proceso; del texto, identificando sus características; y del contexto o situación en la que se da la lectura. Aunada a la situación lectora también se observa que la investigación sobre el aprendizaje a partir del texto está influida por el contexto histórico en que se desarrolla.

Inicio con la corriente conductista que vio la comprensión del texto como una conducta observable con habilidades que podían fragmentarse en subhabilidades. Continúo con la corriente del aprendizaje natural que enfoca la investigación en la adquisición del proceso lector concebido como una habilidad inherente al ser humano que se desarrollaba si se exponía al individuo a situaciones significativas. Después abordo la corriente de procesamiento de la información que se centró en el estudio del conocimiento previo y su relación con el aprendizaje basado en el texto. Luego trataré el enfoque sociocultural que plantea, en lo general, que las experiencias compartidas permiten que se internalice la percepción cultural de la realidad y por tanto, del conocimiento. En este contexto abordo la diferencia entre conocimiento escolarizado y no escolarizado que dan lugar a las concepciones erróneas, las dimensiones del conocimiento, sus interferencias y los dominios de conocimiento específico. Dentro de la perspectiva sociocultural toco también el enfoque del aprendizaje situado que sugiere la importancia de que el aprendizaje y la lectura se realicen en un contexto apropiado de interacción. Finalizo con la corriente *compromiso de aprendizaje o engaged learning*⁹ en la que se asume la presencia de un lector estratégico frente a los retos lectores de nuestra época.

El conductismo

El periodo que va de 1950 a 1965, se considera la época del conductismo. Fue el primer movimiento interesado en estudiar cómo aprendía el ser humano, en particular los niños. Partiendo de los experimentos de estímulo y respuesta realizados con ratones en los que se verificaba que el aprendizaje era una conducta, Skinner (1974) transfirió el esquema conductual de los animales a la forma de aprender de los niños afirmando que el aprendizaje no debía verse como desarrollo, sino como conductas adquiridas debido a ciertas situaciones del medio ambiente.

Esta idea permitió que la lectura se considerara como una conducta observable, una secuencia de habilidades que podían dividirse en subhabilidades. Se trabajaba en la identificación de signos, su traducción en sonidos, y éstos se agrupaban para formar palabras, frases y oraciones. El lector se veía como un procesador de texto que extraía el

⁹ La traducción es mía.

significado pues el sentido del texto estaba en las palabras y oraciones que lo formaban, el lector sólo tenía que descubrirlo. Se desarrollaron prácticas constantes de lecciones que reforzaban la identificación de sonido y letra y se desarrollaron instrumentos de diagnóstico y programas de entrenamiento.

La gran cantidad de niños que llenaron las escuelas después de la Segunda Guerra Mundial generó un terreno fértil para la investigación en comprensión de lectura a partir de los múltiples problemas que se dieron en el aprendizaje lector. La década de mediados de los 50 hasta mediados de los 60, buscó cómo resolver el problema lector de los niños a través de la psicología del conductismo de Skinner.

El conductismo dio lugar al desarrollo de los *modelos ascendentes* que concibieron la lectura como un proceso lineal en el que lo importante era el reconocimiento visual de la palabra y la aplicación de reglas sintácticas. Respecto a la lectura, este enfoque planteó que la comprensión se desarrollaba a partir del reconocimiento de unidades lingüísticas, esto es, de la parte al todo. El conductismo fomentó la lectura en voz alta para verificar una decodificación correcta y se dividió el texto en segmentos para darle significado. Frente al concepto skinneriano de controlar la conducta lectora de la misma manera que se controlaba el comportamiento de los ratones de laboratorio, las críticas a los modelos ascendentes no se hicieron esperar, ya que no explicaban la comprensión ni tomaban en cuenta los esquemas con los que comprende el lector; tampoco explicaban la inferencia, ni el uso de señales textuales que pone el autor para comprender el texto Pearson y Stephens (2004).

Paralelamente, en oposición a la teoría conductista, surgió la teoría Gestalt (Wertheimer 1959) que consideraba los fenómenos como un todo y no como el logro ordenado de actos, habilidades y observaciones individuales. Esta perspectiva de ver el todo, y no las partes, agilizó en los años 70 la aparición de los *modelos descendentes* que veían el inicio de la comprensión cuando el lector ya se había formado una idea del significado del texto. Continúa entonces el periodo que va de 1966 a 1975 relacionado con el enfoque natural del aprendizaje en el que prevaleció el enfoque psicolingüístico. En estas dos

décadas el enfoque conductista y el psicolingüístico buscaron imponerse uno al otro como la mejor opción de comprender el proceso lector, venciendo el enfoque psicolingüístico relacionado con la etapa del aprendizaje natural del siguiente periodo.

El aprendizaje natural

Tras el rechazo a las ideas de Skinner sobre educación y lectura en los años 60, el interés se centró en la mente humana, en las estructuras mentales y en estudiar los procesos que divulgaban los avances en neurología y en inteligencia artificial. La aportación de Chomsky (1957) fue decisiva para el aprendizaje al proponer que el lenguaje se adquiría de forma innata¹⁰. Esta perspectiva se introdujo en la lectura a mediados de los años 60 y 70 a través de lingüistas y psicolingüistas. Chomsky afirmaba, basándose en las investigaciones en neurología, que los seres humanos estaban programados biológicamente con estructuras mentales diseñadas para ejecutar tareas de asimilación e integración al entrar en contacto con la comunidad lingüística. Esta afirmación echó por tierra la perspectiva que veía el lenguaje como una conducta.

La aportación de Chomsky de considerar el lenguaje como una capacidad innata propició que la psicolingüística viera el proceso lector con una perspectiva natural, como una habilidad inherente al ser humano que se desarrollaba si se exponía al individuo a situaciones significativas. El foco de la investigación lectora se centró en cómo se adquiere ese proceso lector, cómo se representa y cómo usa el significado. Se consideró al lector como un participante activo de la lectura, que construye el significado y utiliza distintas formas de información para comprender. Desde esta perspectiva, la lectura explicaba que los lectores utilizaban sus conocimientos previos para interactuar con el texto y construir su significado. Esta visión, como mencioné anteriormente, favoreció la aparición de modelos *descendentes* que asumían que el proceso lector partía del conocimiento previo de quien leyera, en oposición a los modelos *ascendentes* que aseguraban que el significado se “extraía” del texto.

¹⁰ El innatismo de Chomsky sostiene que el ser humano nace con las conexiones neuronales necesarias para adquirir el lenguaje de la comunidad en la que nace. Es decir, el lenguaje tiene un origen biológico que se desarrolla cuando se expone al individuo a las condiciones lingüísticas para adquirirlo.

Los modelos descendentes enfocan la lectura como un proceso cíclico que inicia en la mente del lector cuando forma hipótesis y hace predicciones sobre el contenido del texto. Con esta perspectiva el lector se convierte en participante activo y receptivo que utiliza la redundancia del texto y la contextualización para realizar una lectura eficiente, selectiva y económica (Goodman, 1976). En relación con la lectura académica, los modelos descendentes reconocen que cuanto mayor conocimiento tenga el lector en un área tendrá mayor “comprensión”, puesto que un mejor manejo de vocabulario y mayor conocimiento responde a mejor manejo de conceptos que permitan al lector hacer relaciones y predicciones.

En sintonía con los modelos descendentes que destacaban la participación del lector, surgieron los *modelos interactivos* que combinaban la información del texto con la que tiene en su mente el lector. Esta relación que toma en cuenta tanto al lector como al texto permite que quien lee redefine y extienda la información que le proporciona el texto. De esta manera se desarrolla una especie de diálogo entre lector y texto que da lugar a la interpretación. Esta perspectiva de la lectura evolucionó a partir de Goodman (1976), Smith (1971) y posteriormente con la teoría de los esquemas de Rumelhart (1980) y Anderson y Pearson (1984). Las ideas revolucionarias de Smith en su libro *Comprensión de la lectura* destacaron que el aprendizaje de la lectura ya no era algo que se enseñara, sino a lo que se llegaba como resultado de una predisposición para aprender dentro de un ambiente rico en lectura. Otra de las grandes contribuciones de la teoría de Smith fue que la lectura era un *proceso de construcción* y que los lectores entienden lo que leen basándose en lo que ya saben.

En este contexto de conocimiento previo y la concepción innatista del lenguaje surgió la investigación en ciencia cognitiva que cuestionó las estructuras innatas. Investigadores como Fodor (1964), se enfocaron en estructuras y procesos mentales al igual que los gramáticos generativos y la psicolingüística. El interés principal de la ciencia cognitiva se orientó a la búsqueda, representación y transferencia de los procesos mentales aplicados a la computación. Sus resultados dieron un giro a la concepción innatista del aprendizaje, pues postularon que las estructuras no eran innatas, que el habla humana era muy variable

y que las similitudes lingüísticas propuestas en la gramática universal chomskiana eran el resultado de conocimiento aprendido junto con procesos y capacidades mentales innatas. Este planteamiento que destacaba la importancia de factores externos en el desarrollo del lenguaje, y no sólo las capacidades innatas, facilitó la entrada de los aportes de la sociolingüística, que estudió los usos sociales del lenguaje en interacción, y el contraste del uso lingüístico entre estudiantes de diferentes ambientes sociales

Procesamiento de la información

El periodo que va de 1976 a 1985 se relaciona con el procesamiento de la información. En esta época predominó el enfoque de la psicología cognitiva y la teoría de procesamiento de la información. El trabajo con la lectura se centró en conocimiento previo, buscando leyes que explicaran el lenguaje humano a partir de la interacción entre el sistema simbólico y la mente. Por ello, tanto el estudio de la trascendencia del conocimiento previo (Rumelhart, 1980) como los estudios de aprendizaje basado en el texto (Meyer, 1975; Kintsch, 1974) resultaron el punto de encuentro de los aportes de esta época, llegando a concebir al conocimiento previo como responsable de una buena ejecución de la lectura, el recuerdo de lo leído y el procesamiento estratégico de la información (Pearson y Fielding, 1991).

En el contexto del procesamiento de la información se investigaron también los aspectos del texto que dificultan la comprensión como la estructura textual, la cohesión del texto y los géneros. Meyer (1975) y Kintsch, (1974) plantearon que la estructura de los textos expositivos podía proporcionar un modelo útil para facilitar la comprensión del texto. Sus estudios mostraron la facilidad de comprensión del texto escolar cuando se conocen las estructuras que utilizó el autor.

La búsqueda de Rumelhart sobre la organización del conocimiento en la mente y cómo variaba en buenos y malos lectores fue una de las contribuciones más destacadas en esta época. Rumelhart llamó “esquemata” a la manera en que el individuo organiza en su memoria el conocimiento del mundo, identificándola con los “ladrillos que construyen la cognición.” Para Rumelhart, los esquemata funcionan como *contenedores* en los que se

depositan experiencias particulares que se utilizarán posteriormente para identificar y relacionar los conceptos.

Si bien la teoría de los esquemas explica, basándose en el conocimiento previo, cómo funciona la comprensión lectora, el desarrollo de la teoría de los esquemas tiene sus orígenes en el trabajo de Bartlett (1932) quien, en una investigación a participantes estadounidenses, les dio a leer una historia de tradición indígena americana para que los lectores la repitieran después de ciertos intervalos de tiempo. En este trabajo Bartlett mostró que el individuo va haciendo cambios al relatar la misma historia asegurándose de su coherencia, lo que revelaba que la memoria era principalmente reduplicativa o reproductiva. En cuanto a la lectura, estos cambios que tiende a hacer el individuo al volver a relatar o decir lo que leyó mostrarían que los lectores utilizan su esquemata, o conocimiento del mundo, para comprender y recordar la información de la historia de manera coherente.

En la segunda etapa, en el contexto necesidad de un conocimiento previo para comprender la lectura, Ausubel (1963) afirmó que las ideas conocidas funcionaban como ancla con las proposiciones desarrolladas en el texto. Por ello proponía, para facilitar la comprensión, la elaboración de *organizadores previos* que funcionaran como un “puente” entre lo que sabe el lector y lo que va a abordar en la lectura. Los organizadores previos se integraron a la teoría de los esquemas por las posibilidades de conceptualización que permiten desarrollar en el alumno.

La última etapa en la evolución de la teoría de los esquemas se centró en buscar un modelo que representara cómo se almacena el conocimiento en la mente humana. A partir de simulaciones computacionales de la cognición humana, Rumelhart encontró que existe una estructura de conocimiento abstracto que contiene el prototipo, lo más general, de elementos más específicos. Es decir, al decir una palabra se activaría una red de conocimientos sobre un concepto específico que es el que se aplica o determina la situación.

Los esquemas, en relación con la lectura, permiten la reconstrucción de un texto en la mente, pues son conocimientos previos que tiene el lector al leer el texto. En la lectura las palabras activan esquemas del lector al integrar la información nueva, actuando como ancla entre lo nuevo y lo conocido. Siguiendo la teoría de los esquemas, la comprensión ocurre cuando podemos encontrar espacios dentro de esquemas particulares para colocar todos los elementos que encontramos en un texto. Decir que se ha comprendido un texto, es decir que “se ha encontrado un esquema para cada una de las ideas del texto” (Pearson y Stephens, 2004).

Para Ausubel (1963) la organización de los esquemas ocurre por jerarquías. Un esquema es una clase de conceptos que forman una jerarquía llamada esquemata que a su vez está dentro de otra categoría de esquemata. La jerarquía más alta contiene los aspectos esenciales (prototípicos) de todos los miembros de esa clase y la siguiente contiene aspectos más específicos. De manera que cada nivel contiene descripciones de significado que se van especificando conforme se desciende en la jerarquía.¹¹

Este tipo de descripciones aportan relaciones que se utilizan en la comprensión. Su alcance radica en que la representación más alta proporciona una abstracción del marco conceptual para todos los eventos que caigan dentro de este dominio. En cuanto al texto, la postura de la teoría de los esquemas sostiene que el texto hablado o escrito no lleva en sí mismo ningún significado, sino que ambos proporcionan instrucciones para que el lector u oyente recupere y construya el significado por sí mismo a partir del conocimiento que ya tiene. Así, las palabras del texto evocan en el lector conceptos que se le asocian, sus relaciones pasadas y potenciales (Adams y Collins, 2004).

A la larga, los estudios que investigaron cómo funciona la cognición propiciaron una perspectiva individualista de la comprensión lectora que asumía una interpretación única

¹¹ Por ejemplo, un esquema de ir al hospital como una representación en el nivel más alto incluiría información sobre un lugar donde atienden a personas enfermas, donde hay doctores, enfermeras y donde la gente va a curarse. En el siguiente nivel inferior habrá rasgos más específicos como el tipo de enfermedades que atiende, si es público o privado; en el siguiente, si es una visita esperada o de emergencia. Conforme se descienda en la jerarquía la esquemata se contrae hasta llegar a una esquemata que se aplica a la situación.

de la lectura, que no fue bien recibida. Posteriormente la investigación mostró que el conocimiento podía modificarse a través de una instrucción directa, a través del trabajo con estrategias de procesamiento de texto como revisión de la lectura antes de leer, hacer preguntas, hacer predicciones y resúmenes (Brown *et al*, 1981). En este contexto, también aparecieron técnicas pedagógicas enfocadas a mejorar la comprensión lectora.

Ya en franca oposición al estudio de procesamiento del texto surgió el enfoque centrado en el aspecto estético de la literatura que no aprobaba el enfoque racional. Lo veía como un *residuo de la información* o la búsqueda de datos. Al procesamiento del texto se opuso la experiencia literaria que permitía disfrutar la belleza del texto (Rosenblatt, 1978). Esta confrontación entre la lectura no estética y la estética, centrada en lo que ocurre durante la experiencia lectora, provocó que disminuyera la investigación sobre el aprendizaje del texto y abrió el camino a la siguiente etapa de la lectura, el enfoque sociocultural.

Hay que considerar que el aprendizaje a partir del texto era el punto central de la investigación en el enfoque del procesamiento de la información. Con Rosenblatt el objetivo fue disfrutar del texto, no aprender de él.

El aprendizaje sociocultural.

A mediados de los años 80 y 90 el trabajo con prácticas generales de procesamiento de texto quedaron cuestionadas al aplicarse a ciertos materiales, situaciones y salones de clase. Se volvió entonces la mirada a la antropología social y cultural de Vygotsky (1988) que considera al individuo desde una perspectiva esencialmente social, y al conocimiento, como un proceso de interacción entre el sujeto y el medio, tanto social como culturalmente. Este enfoque contrastó con la consideración piagetiana de ver el aspecto biológico del individuo y el conocimiento como proceso de interacción entre sujeto y medio físico. Así, haciendo a un lado la psicología cognitiva, el contexto sociocultural buscó estudiar la lectura en situaciones reales como el trabajo, el salón de clases, la casa, etc. Consecuentemente, la investigación se enfocó en descubrir las maneras de conocer que tienen distintos grupos y explorar distintas experiencias de

literacidad. El aprendizaje se vio como una actividad sociocultural y colaborativa y en este contexto entró el constructivismo social.¹²

En el constructivismo social de Vigotsky la cultura proporciona al estudiante las herramientas cognitivas que requiere para su desarrollo. La calidad de estas herramientas determina en gran medida el grado de desarrollo cognitivo del individuo, pues las experiencias compartidas permiten que se internalice la percepción cultural de la realidad y, como consecuencia, el conocimiento.

A partir del planteamiento de la interacción social como condición del desarrollo de lo individual, se propició que, en vez de estudiar el aspecto individual de la lectura, se estudiara la comprensión durante la interacción social en situaciones y contextos específicos. Se analizó el discurso y se habló del papel de la escuela en la sociedad; de cómo el poder funciona a través de prácticas escolares. En este enfoque el discurso adquiere un valor social, el texto no tiene significado por sí mismo, sino que surge al entrar en contacto con los significados que aporta cada comunidad. El conocimiento es siempre cultural e ideológico y no existen realidades absolutas (Foucault, 1999a).

La contribución con mayor difusión en la lectura académica ha sido el monitoreo de la comprensión. Se refiere al conjunto de estrategias que desarrolla un individuo sobre sus propios procesos cognitivos y los de su propia comprensión lectora, e incluye la *evaluación* o monitoreo de la propia comprensión y la *regulación* o el propio control de la lectura para resolver problemas que surjan y mejorar la comprensión (Hacker, 2000). En otras palabras, el monitoreo abarca lo que sabe la persona sobre sí misma, lo que debe hacer, con lo que cuenta para comprender, lo que le falta desarrollar y cómo hacerlo; insertándose en cuatro componentes que constituyen la metacognición:

¹² En las Ciencias Sociales el constructivismo social sostiene que la realidad está construida por la sociedad a través de las maneras como concibe los fenómenos, pues éstos se institucionalizan y se convierten en tradiciones. Todo conocimiento, incluido el sentido común, se deriva y sostiene de interacciones sociales. De ahí que el conocimiento sea una invención social, un artefacto de una cultura o una sociedad (Berger y Luckmann, 1966).

a) El tipo de texto, su estructura, su información relevante y secundaria, sus contenidos, la dificultad semántica y sintáctica que pueda contener. b) El propósito con el que se lee, ya que dependiendo de la intención cambiará la manera de leer. c) El uso de estrategias que se utilizarán, que dependerá del tipo de información que se quiera obtener, desde una revisión rápida hasta la interpretación y análisis del texto. d) Las experiencias metacognitivas, que se relacionarán con conciencia del lector de su propio proceso cognitivo y afectivo al abordar el texto. Estas experiencias pueden provocar que se dejen unas metas lectoras y se formen otras.

El aspecto sociocultural más reciente de la lectura ha sido el de la perspectiva del *aprendizaje situado* que ubica el aprendizaje y la lectura en un contexto apropiado de interacción.¹³ El aprendizaje situado considera indispensable que la comprensión no se separe de la situación que lo genera (Gee, 2004). Respecto a la comprensión de textos académicos, la clase es el mejor lugar para trabajar la lectura, y el maestro de la materia, el más indicado para enseñar al alumno a comprender los textos de su materia. El aprendizaje situado plantea que el conocimiento reside tanto en el contexto como en el individuo. Desde esta perspectiva, el conocimiento no se encuentra en la mente de las personas, existe dentro de sus interacciones. Esta perspectiva considera que el aprendizaje sólo puede ocurrir en situaciones de interacción colaborativa y actividades de aprendizaje.

La última aportación a la lectura académica ha venido desde la perspectiva crítica del texto. Esta postura busca el desarrollo de una conciencia social en la que se trabaja a partir de la reflexión y evaluación de los discursos. Se busca desarrollar la *literacidad crítica*¹⁴ descubriendo las relaciones de poder que se ocultan en los discursos de los textos, tanto en lo que cuenta como conocimiento y la forma de expresarlo como las relaciones de poder que se dan en las prácticas discursivas y en las relaciones socioculturales (Fairclough, 1995). Bajo esta perspectiva se estudió el conocimiento como la práctica social que proporciona la manera de comprender cómo los sistemas de

¹³ El aprendizaje situado integra el trabajo en cognición, lenguaje, interacción social, sociedad y cultura.

¹⁴ El enfoque de *literacidad crítica* requiere una amplia exposición y discusión que excede este espacio, por lo que en este momento únicamente se menciona.

ideas, que Foucault (1999a) llama *discursos*, van relacionados con el poder y el conocimiento para ir formando sujetos. El trabajo con la lectura crítica busca desarrollar lo que Cassany (2006) llama *leer entre líneas*.

Engaged learning¹⁵

Las corrientes actuales, de 1996 a la fecha, introducen nuevos retos que requieren la formación de lectores estratégicos. El texto tradicional con secuencia lineal, propia de los libros, ha ido dando paso a la lectura no lineal, interactiva y dinámica de las nuevas tecnologías (hipertexto) con una base de datos que guía a otros sitios y fuentes de información. (Wade y Moje, 2000). Las oportunidades de acceso a la información ofrecidas por el hipertexto, lo convierten en una herramienta excelente para el desarrollo académico de los estudiantes.

Esta entrada a la era de la información ha promovido un cambio en la concepción de la lectura, pues ya no se le puede concebir únicamente como un aspecto escolar en la formación básica de los estudiantes, sino como un dominio que se relaciona con el desarrollo de todo individuo. Las variables que van introduciéndose en la lectura obligan a lectores de todas las edades a desarrollar diversas estrategias al abordar la lectura.

El otro factor que encontró terreno fértil en investigación de lectura, desde mediados de los años 90 a la fecha, ha sido el tema de la motivación y su influencia en la lectura. Su campo de estudio abarca el interés del lector por conocer, las creencias sobre eficacia personal, la participación activa de la lectura y el aprendizaje basado en el texto. Los elementos que se consideran en el estudio de la motivación abarcan desde el conocimiento del estudiante y sus habilidades estratégicas, hasta el contexto sociocultural y el contexto en el que aprende. De ahí que ésta sea la época del lector *comprometido* y motivado con la lectura.

¹⁵ El término *engaged learning* se relaciona con la participación comprometida y orientada que desarrolla el estudiante con el fin de aprender. (Alexander, 2004). Dada la extensión de traducción del término se conserva en inglés.

Alexander y Fox (2004) sostiene que como la motivación es la causa por la que el lector se involucra con el texto, la motivación propicia que los lectores se conviertan en participantes activos en la construcción de su conocimiento. Esta variable pone el foco de atención nuevamente en el lector de manera individual, no socioculturalmente como se ha venido considerando. Así, aunque el lector trabaja en un contexto sociocultural, la atención del docente se enfoca en el trabajo lector individual con el propósito de formar un cuerpo de conocimientos significativos y socialmente valiosos. De esta manera la perspectiva actual abarca tanto el aspecto individual como el colectivo.

El enfoque del lector con el compromiso de hacerse cargo de su proceso de aprendizaje ha generado gran cantidad de literatura relacionada con el manejo de estrategias que permitan un uso efectivo de la información, al seleccionarla, reflexionar sobre ella y utilizarla. El uso efectivo de estrategias implica un esfuerzo por parte del lector. No son “varitas mágicas,” son herramientas, recursos o tácticas que utilizan los buenos lectores en su práctica lectora. De ahí su sentido social, qué estrategias, acciones o prácticas han realizado quienes leen bien que ayudarían a quienes tienen problemas de comprensión lectora. Esto explica que buena parte de la literatura sobre estrategias tanto en libros como en Internet sea sobre comprensión de lectura (RAND Reading Study Group, 2004).

El otro aporte introducido con este enfoque de lector comprometido ha sido el del *desarrollo* de la lectura. Esta idea del desarrollo parte por un lado del lector que se hace cargo de su literacidad, y por otro, de que el aprendizaje al igual que la lectura se realiza toda la vida. Desde esta perspectiva no es aceptable llamar lector completo a quien sólo tiene fluidez lectora o habilidad lingüística, más bien los lectores continúan su crecimiento ya sea profundizando en la materia de estudio, en el manejo lingüístico, o en sus capacidades estratégicas. De ahí que el desarrollo de la lectura se extienda hasta la edad adulta, no sólo a la primaria y secundaria, (Alexander y Jeton, 2000) y al manejo de textos alternativos en Internet.

Si los lectores tienen a su alcance todo tipo de voces e información en un amplio rango de material textual, tanto tradicional como alternativo, deberán estar en condiciones de evaluar la información, para utilizar sólo aquello que necesitan; seleccionarla, para no

perderse en el mundo de información; identificar prejuicios, para ser objetivos; identificar discurso persuasivo, para no ser víctima de la manipulación; y saber localizar las mejores fuentes de información para no ser víctima de la gran cantidad de discursos que hay en Internet.

Paralelamente al enfoque centrado en un lector estratégico responsable de su proceso lector, y anclado en su contexto sociocultural, se ha desarrollado en la última década una gran cantidad de literatura en neurociencias que busca identificar las subhabilidades del proceso lector para apoyar a estudiantes con problemas de lectura. En esta tarea se han unido especialistas en educación, lingüistas y neurólogos. Este trabajo interdisciplinario pone de nuevo el foco de atención en la parte biológica del individuo y se aleja del ámbito sociocultural. Los avances en neurociencias han permitido examinar las estructuras neurológicas y los procesos de lectores con dificultades (Foorman *et al*, 1998).

Las prácticas de extracción de información y la repetición de contenidos de la corriente conductista están presentes cuando el alumno memoriza definiciones y fórmulas, o cuando el maestro relaciona las prácticas de estudio con la memoria. Durante la segunda parte del siglo XX, se ha desarrollado una gran preocupación por apoyar las prácticas lectoras, enfocándose tanto en el lector y el texto como en el contexto; lo que permite ver la lectura desde diferentes ángulos: el de habilidades fragmentadas que se enseñan de manera aislada y que ven la lectura como una conducta, el que estudia las estructuras y procesos involucrados en la lectura, el que concede el peso de la comprensión al conocimiento previo del lector, el que se apoya en los aspectos socioculturales de una comunidad para la comprensión de significados, y el que se enfoca en un lector estratégico con el compromiso de aprender. Los estudios sobre la cognición humana, los rasgos del lector y las características del texto han revelado maneras de concebir la lectura que los maestros necesitan replantearse para no caer en la tentación de esperar que el alumno encuentre solo, “de alguna manera”, la forma de comprender el material escolar.

Las corrientes de la lectura representan, por así decirlo, maneras de ir madurando lo que se piensa que es la lectura y cómo incidir positivamente en el desarrollo lector del alumno. El uso de estrategias puede resolver una gran parte del problema lector, pero ello implicaría que los maestros tengan un conocimiento de la lectura además del conocimiento de su disciplina.

La corriente sociocultural de la lectura puede dar oportunidades para detectar y resolver poco a poco los problemas lectores, pues revela que las herramientas y significados que ha creado una cultura son condiciones necesarias para el desarrollo de la cognición, de los conocimientos construidos en la comunidad y de los significados que construya el lector. Esta situación explica por qué para algunos alumnos la lectura es un trabajo difícil, su comunidad no comparte los significados y conocimientos considerados oficiales en la educación escolar. La desigualdad del capital cultural, económico y social de la población puede llegar a ser un factor determinante al considerar fácil o difícil un texto, dependiendo si las herramientas y el conocimiento le es familiar o desconocida al lector.

De ahí la importancia de una política gubernamental educativa que busque igualar el capital cultural de la sociedad, para que los mexicanos compartan herramientas culturales y cognitivas, significados y conocimiento. Esta postura requeriría disminuir la desigualdad social y las brechas económicas y culturales que dividen a la población. Implicaría también crear esta conciencia en los maestros para que reflexionen sobre la importancia de su trabajo y no esperar que el alumno aprenda a leer leyendo del libro.

Dada la dificultad de incidir en la disminución de la desigualdad social, opto por presentar herramientas que faciliten el desarrollo de un lector independiente, en el entendido de que un lector autónomo tendrá mayores oportunidades para tener acceso a la información, para interpretarla, reflexionar sobre ella y evaluarla. El diseño de los preliminares de una propuesta del último capítulo y los principios planteados en el siguiente van en esa dirección.

CAPÍTULO 3

Los contextos que guían la lectura académica

Introducción

En la sección anterior se describieron las corrientes que influenciaron la concepción y la enseñanza de la lectura. Se habló del conductismo que vio la lectura como conductas adquiridas; del enfoque psicolingüístico que la concibió como un diálogo entre lector y texto; del enfoque cognitivo que consideró la lectura una reconstrucción del texto en la mente; se habló también del enfoque sociocultural que vio la lectura como construcción social; y de la corriente actual que considera el manejo de estrategias en un contexto sociocultural para que el lector se haga cargo de su aprendizaje en diferentes contextos de lectura.

Tomando en cuenta los estudios que investigan cómo se lleva a cabo la comprensión y cómo facilitarla, este capítulo aborda dos enfoques cercanamente relacionados con la lectura académica, el enfoque cognitivo como explicación del proceso de comprensión, y el enfoque sociocultural como el contexto que lo hace posible. El tercer enfoque, la formación de un lector estratégico, forma parte del último capítulo con el desarrollo de estrategias de lectura. Son precisamente estos tres planteamientos los que sustentan los principios que guían la lectura académica en este trabajo.

Al considerar cómo surgió la lectura académica, relacionada con la lectura para aprender en un contexto escolarizado, lo primero que se observa es el interés por diferenciar la comprensión del texto narrativo del que no lo era. Así, la lectura académica surgió a raíz de reconocer que los lectores necesitaban estrategias diferentes a las que se utilizan en el texto narrativo. El interés por identificar los rasgos del texto expositivo, su organización y las prácticas que agilizan su comprensión, así como su función en una cultura permitió una activa participación de modelos tanto de la corriente que considera la lectura un proceso cognitivo, como de la corriente que considera la comprensión como una práctica sociocultural.

La lectura académica

La lectura académica se relaciona con el proceso de leer para aprender del texto. Desde la perspectiva de Alexander & Jetton (2000), aprender del texto es una actividad sociocultural que va cambiando con el ambiente en el que ocurre; como las escuelas son instituciones socioculturales, el aprendizaje que ocurre allí corresponde a la transmisión del contenido validado por la sociedad. Este contenido llega a los alumnos a través del texto y de los maestros, quienes a su vez apoyan la validez de su conocimiento en textos.

El texto académico es pues, desde mi perspectiva, el medio por el que el ser humano se asegura de que los discursos y el conocimiento validado en cada contexto histórico se “pase” o transmita a los otros momentos históricos ya sea para aumentarlo, validarlo, repensarlo o refutarlo y lo hace a través del texto escrito, lo que convierte la comprensión lectora en uno de los principales medios, si no el más importante, para conocer el conocimiento validado, e incluso el invalidado, por la sociedad en cada momento.¹⁶ Esta situación contempla que el conocimiento validado por la sociedad a través del discurso oral tiene el poder de “proteger” o, por el contrario, de descalificar cualquier conocimiento *in situ* a partir de las relaciones de poder que se den en cada momento histórico y en cada comunidad; en tanto que el conocimiento del discurso escrito está descontextualizado del momento en el que ocurre. La diferencia estaría en el nivel de intervención: en un nivel sincrónico la fuerza del discurso oral es inmediata y contundente pues tiene la ventaja de ser actual; en cambio, en el discurso escrito la validez del conocimiento se ha ido construyendo diacrónicamente y su fortaleza o poder va a radicar en el conjunto de individuos que han buscado respuesta a las mismas interrogantes sobre la realidad, desde diferentes momentos históricos, y desde distintas relaciones de poder. Por lo mismo, el lenguaje académico integrado al texto escrito tenderá a irse haciendo más compacto, más denso, más conceptual y menos dependiente del contexto, pues el conocimiento construido con ese lenguaje deberá trascender la

¹⁶ Para Foucault (1999a) el texto no tiene significado por sí mismo, sino que surge al entrar en contacto con los significados que aporta cada comunidad, de ahí la importancia de comprender lo que cada comunidad da a otra, para validar no sólo el conocimiento, sino la misma realidad.

temporalidad que lo generó, para desarrollarse o “moverse” dentro de cada cultura académica

El texto académico se identifica con los rasgos del texto expositivo porque el propósito central de éste último es presentar información. La importancia de identificar los rasgos del texto expositivo, su organización y las prácticas que agilizan su comprensión, así como su función en una cultura, han permitido una activa participación de modelos tanto de la corriente que considera la lectura un proceso cognitivo y psicológico, como de la corriente que considera la comprensión como una práctica sociocultural.

Los primeros modelos que abordaron la lectura académica, destacando la importancia del conocimiento previo y el vocabulario para entender la información nueva, fueron los modelos descendentes que propician el diálogo entre lector y texto a través de las hipótesis y predicciones que va haciendo el lector. Posteriormente, la teoría de los esquemas estudió, desde un enfoque cognitivo, la forma como participan *el lector* con su conocimiento previo y manejo de vocabulario relacionado con la lectura, y *el texto* con su estructura y la información que da y omite para comprender la información durante la lectura.

En este contexto destaca el libro de Herber (1970) *Teaching reading in content areas* como la primera propuesta metodológica para trabajar la lectura en el contexto del contenido de la materia, proponiendo un enfoque funcional de la lectura académica. En su propuesta, Herber planteó que las maneras de abordar la lectura se relacionaban con el material que se leía, por lo que el contexto ideal para la comprensión de los textos académicos era el currículum que normalmente se enseña en cada materia y nivel. Es decir, “el contenido determina los procesos porque las habilidades son las necesarias para comprender el material lector” (Herber, 1970). En su propuesta metodológica Herber utilizaba el manejo del conocimiento previo de los estudiantes para desarrollar motivación, propósito lector, desarrollo de vocabulario y reconocimiento de la estructura externa del texto; luego proponía guiar el proceso lector trabajando varios niveles de comprensión, como nivel literal e interpretativo, al tiempo que se trabajaban las

estructuras más utilizadas en el texto expositivo. Terminaba con la aplicación del material lector a través de problemas y situaciones hipotéticas hasta lograr independencia del estudiante.

A la propuesta de Herber, centrada en el enfoque psicológico y cognitivo, se añadió la participación del enfoque sociocultural y el manejo de estrategias lectoras (Vacca, 2002), lo que la ha convertido en una propuesta actualizada para trabajar la lectura del texto expositivo en clase. La tesis que se mantiene en este trabajo concuerda con que los maestros de las disciplinas de ciencias, ciencias sociales y matemáticas tengan conocimiento de la comprensión lectora, además de los contenidos de su disciplina para trabajar la comprensión lectora de su materia.

El otro gran aporte a la lectura académica fueron los estudios sobre el texto de Meyer (1975) Kintsch (1974) que investigaron las estructuras, la coherencia en los textos y las formas de organización del discurso. Los estudios sobre la organización del discurso sugirieron que el lector hábil busca la estructura del texto y las relaciones de ideas que se acomodan jerárquicamente en todo el texto informativo. Con ello los lectores pueden diferenciar lo más importante del material. La integración de los estudios sobre teoría de los esquemas, la organización del texto y la autorregulación del proceso lector dieron lugar al desarrollo de estrategias o “ayudas” que permiten interactuar con el texto en varios niveles. Las estrategias de lectura se abordan más adelante, en el capítulo quinto.

La siguiente gran contribución a la lectura académica fue la influencia del **constructivismo social**, que al retomar las ideas de Vygotsky (1988) reubicó el papel del texto, del discurso y del conocimiento concibiéndolos como una construcción cultural e ideológica avalada por una comunidad. Para Vygotsky el desarrollo de la inteligencia del individuo consiste en la internalización de los artefactos de su cultura. Como estos artefactos van cambiando conforme se desarrolla la cultura, el aspecto histórico y el cultural son necesarios para comprender las funciones mentales, de ahí que el constructivismo social se interese por las creencias de alumnos y maestros. Considera que

los alumnos aprenden *con el texto*, no del texto,¹⁷ aportando significado a su propio aprendizaje conforme lo negocian y lo construyen a través de situaciones sociales de discusión y escritura (Vacca, 2002).¹⁸

Como puede verse, las perspectivas que han influenciado la concepción que se tenga de la comprensión lectora, y por consiguiente de la lectura académica, consideran lo que ocurre en la mente del lector (con el desarrollo de la teoría de los esquemas); las características del texto que facilitan o dificultan su comprensión (estudiando las estructuras del texto, coherencia y cohesión); y el aspecto sociocultural que engloba al lector y el texto como resultado de experiencias compartidas determinadas social e ideológicamente (con el constructivismo social). De ahí que las distintas concepciones y corrientes de la lectura favorezcan el estudio del texto, o el lector, o el contexto y destaquen cada uno de ellos en determinado momento histórico social como el foco central para comprender y desarrollar la lectura, ya que cada momento histórico valida y determina si se busca en el material escrito, en el individuo, o en la sociedad.

Definición de lectura académica

Considerando estos tres factores, lo que ocurre en la mente del lector, las características del texto y el aspecto sociocultural, la definición de lectura académica adoptada en este trabajo es de la lectura como “una construcción social que se da a partir de la interacción entre un lector estratégico que busca aprender de la lectura, y un texto que informa, explica o precisa los conocimientos avalados por la comunidad que integra un dominio específico.”

La situación que propone esta definición toma en cuenta, en primer lugar, que la lectura es una construcción social porque cada disciplina tiene experiencias de lenguaje y conocimiento que comparten sus miembros. Para entrar a cada una de esas comunidades,

¹⁷ Aprender *del texto* se basa en el paradigma cognitivo que sugiere que el significado viene del texto al lector; en tanto que aprender *con el texto* involucra una experiencia socialmente compartida que permite al individuo darle significado al texto (Vacca, 2002).

¹⁸ En tanto que el constructivismo piagetiano teoriza que quienes aprenden construyen su conocimiento desde dentro de sus mentes en interacción con el medio ambiente; por ello en el constructivismo social, las experiencias y percepciones de los alumnos son lo más importante en un salón de clases.

que comparten un lenguaje y un conocimiento es necesario conocer y manejar el lenguaje y los conceptos de cada dominio. En segundo lugar, considera que el lenguaje y los conceptos de los distintos dominios pueden abordarse a través del uso de estrategias en donde medien los recursos lingüísticos, textuales y autorreguladores de la comprensión lectora. En tercer lugar, la comprensión lectora requiere del contexto ideal para relacionar los conocimientos previos del lector con la información del texto, que desde la perspectiva de este trabajo es la materia de estudio. Así, la clase de historia, física, química o matemáticas, o cualquier otra, representa el contexto idóneo que permite la comprensión de los textos de esos saberes. En otras palabras, quien mejor puede enseñar la comprensión de textos en un dominio es el maestro del área, ya que la lectura de contenidos está relacionada con el aprendizaje de éstos (Vacca, 2002; Sanchez, 1993; Moore *et al.*, 1983; Herber, 1970).

Diferencia entre estrategias y habilidades de lectura

Partiendo de la segunda premisa abordada en la definición de lectura académica de que el lenguaje y los conceptos de las distintas disciplinas pueden abordarse a través del uso de estrategias, es importante hacer una diferenciación entre estrategias y habilidades, pues el trabajo estratégico en cada una de las disciplinas es uno de los principales accesos a la comprensión del texto. Es común oír hablar de las habilidades lectoras de los alumnos, más comúnmente en contra que a favor, pero usualmente no se tiene una distinción clara entre ellas. En la diferenciación que hacen Alexander *et al.* (1998) entre estrategias y habilidades, éstas últimas son en esencia hábitos académicos que manifiestan el dominio de procedimientos lectores que están automatizados. En tanto que las estrategias son “maneras de hacer” algo y, por supuesto, son conscientes.

Alexander *et al.* distinguen cinco características que identifican las estrategias: son *procedimentales*, *facilitadoras por naturaleza*, *intencionadas*, *conllevan un esfuerzo*, *un deseo* y *son esenciales*. Son *procedimentales* porque se realizan paso a paso y su procedimiento lleva a la solución de un problema. Son *facilitadoras* porque pueden ayudar, pero no garantizan el éxito; por lo mismo, pueden tener una gran aplicación o dirigirse a tareas específicas. Son *intencionadas* porque el lector las utiliza cuando quiere

hacerlo, ya que el trabajo estratégico necesita un compromiso mental de quien lo usa. Además, el uso de estrategias supone un *esfuerzo* y un *deseo* por parte de quien las utiliza, pues no se puede trabajar estratégicamente con el deseo de otro. Finalmente, son herramientas *esenciales* para el aprendizaje, porque no hay manera de aprender del texto sin alguna evidencia de procesamiento estratégico consciente.

Una vez caracterizados los enfoques que se insertan en la lectura académica, e identificado los factores metacognitivos que intervienen en el enfoque estratégico de la lectura, paso a identificar los tres factores que subyacen en la comprensión lectora: los rasgos del conocimiento previo con sus alcances e interferencias, los rasgos del vocabulario, la identificación de la estructura del texto expositivo. Añado también un acercamiento lingüístico que describe los rasgos del texto utilizado en las ciencias, ciencias sociales y matemáticas para mostrar la estrecha relación entre la comprensión del discurso manejado en un dominio y los contenidos utilizados en él. Se espera que todo maestro que utilice el texto informativo pueda retomar esta información al trabajar con la lectura de los conceptos de su área.

La lectura académica siguiendo un enfoque cognitivo

El conocimiento previo y los esquemas

Como se explicó en el apartado que hace una revisión histórica de la lectura, la teoría de los esquemas explica que los lectores comprenden un texto más fácilmente cuando utilizan su conocimiento previo o esquemata que corresponde al conocimiento declarativo o conocimientos y experiencias que trae el individuo al acercarse al texto. La comprensión se da cuando el lector activa o construye el esquema que concuerda con la información que hay en el texto para poderla organizar y reelaborar. Partir de lo que el alumno sabe para enseñarle algo nuevo está en la base de cualquier aprendizaje escolar, y aprender a partir de la información del texto, no es la excepción. Dependiendo del grado de conocimiento que se tenga en un dominio, se facilita o dificulta la comprensión del texto. Por esta razón el efecto que tiene el conocimiento previo en la comprensión de lectura lleva a la reflexión de que los lectores son diferentes porque cada uno trae su conocimiento del mundo y su experiencia al momento de leer.

Este conocimiento previo tiene varias facetas. Los alumnos llegan a clase con una gran variedad de conocimientos. Por un lado, el conocimiento lingüístico les permite descifrar el contenido del texto, leer con fluidez, manejar el vocabulario, identificar géneros y estructuras y seguir la coherencia del texto. Por otro lado, los alumnos tienen un conocimiento adquirido dentro y fuera de la escuela. El primero está relacionado con la enorme cantidad de conocimiento espontáneo con el que llega el estudiante antes de entrar a la escuela (Vygotsky, 1988). El segundo se relaciona con la enseñanza escolar formal, y el tercero con el conocimiento que se adquiere fuera de la escuela.

El conocimiento adquirido fuera de la escuela tiene a su favor que el aprendizaje se realiza con un referente concreto y personal, del que carece el conocimiento escolar; por ello las creencias adquiridas fuera de la escuela son bastante sólidas y difíciles de cambiar (Alexander y Jetton, 2000), situación que se refleja directamente en la dificultad de los maestros para lograr que sus alumnos perciban las relaciones de un fenómeno científico de manera distinta a como lo han percibido siempre los alumnos. Los efectos del conocimiento espontáneo adquirido fuera de la escuela se viven en todas las disciplinas, pues la escuela no es la única fuente de conocimiento que tiene el alumno (Alexander y Jetton, 2000). En la clase de física y en la de matemáticas es donde se hacen más evidentes los efectos de las interpretaciones erróneas ya que dificultan la comprensión de conceptos.

Este marco de conocimiento previo como condición necesaria para comprender tanto la forma oral como el texto, es la base de la teoría de los esquemas (Rumelhart, 1980, Anderson y Pearson (1984). La teoría de los esquemas parte de tres fundamentos: el primero es que la comprensión no es analítica, sino holística, pues no se van percibiendo los objetos por partes hasta llegar al todo; sino que los objetos se perciben integrados desde el principio (Bartlett, 1932). El segundo fundamento plantea que las ideas conocidas anclan las proposiciones del texto. Sirven como puente entre lo nuevo y lo

conocido para comprender el texto (Ausubel, 1963).¹⁹ El tercero plantea que el esquema se almacena en una estructura semántica llamada esquemata que se forma con conceptos genéricos de objetos, eventos, sus secuencias, y acciones. Esta información se activa o utiliza y amplía cuando aparece información nueva (Pearson y Stephens, 2004).

Al explicar cómo se representa la comprensión, Rumelhart plantea que los esquemas pueden redefinirse, ampliarse, o enriquecerse a través de tres procesos, *aumento*, *ajuste* y *reconstrucción*. El *aumento*, se da cuando el lector añade información al esquema existente sin que se realicen cambios en todo el esquema. El *ajuste*, ocurre cuando el lector se da cuenta que tiene que modificar el esquema que tenía para incorporar el conocimiento nuevo. Es decir, hay un reemplazo de una parte del esquema para poder generalizar la información nueva. Este proceso es el esperado cuando el estudiante quiere aprender algo del texto. La *reconstrucción*, es el proceso de crear un esquema nuevo partiendo de las inconsistencias del que ya se tenía. La reconstrucción es difícil porque pudiera haber conflicto entre lo que se conocía y lo nuevo. Estos tres procesos ocurren simultáneamente en todos los dominios al entrar en contacto con la información nueva.²⁰

Un ejemplo de la importancia del conocimiento previo y la construcción de esquemas es el siguiente fragmento que hay que tratar de entenderlo antes de ver la nota veintiuno.

“Financiado con las piedras preciosas empeñadas, nuestro héroe desafió bravamente toda risa desdeñosa que intentaba impedir su plan. “Los ojos engañan”, había dicho, “un huevo, no una mesa, tipifica este planeta inexplorado.” Tres resueltas hermanas buscaban pruebas avanzando a través de una inmensidad calma, aunque con más frecuencia sobre picos y valles turbulentos. Los días se convirtieron en semanas conforme muchos incrédulos propagaban rumores tenebrosos sobre el abismo. Al final desde ningún lugar aparecieron criaturas aladas bienvenidas que significaban el momento del éxito.”

Citado en Cassany, 2006.

¹⁹ Ausubel (1963) propone el uso de *Organizadores Previos* que son lecturas que “puentean” un concepto complejo con la información que tiene el alumno. Son una valiosa herramienta en la lectura académica pues enriquecen el vocabulario y las relaciones conceptuales que necesita el alumno en la lectura.

²⁰ Si los maestros tienen presente estas tres dimensiones de conocimiento podrán ubicar en cuál de ellas se encuentran sus alumnos al explicar un concepto, o al comprender un fragmento del texto que requiere forzosamente de un conocimiento previo o la formación de ciertos esquemas para desarrollar otros.

La cita muestra que los esquemas aportan distintas funciones. Ayudan a comprender el entorno, escogiendo el esquema que mejor se acopla a una realidad.²¹ Permiten realizar inferencias y deducir el significado. En la lectura, los esquemas permiten la reconstrucción de un texto en la mente, porque el lector no va conservando palabras, sino significados que se integran de inmediato a un esquema semántico que le permita seguir el hilo de la lectura y hacer inferencias, o regresar para retomarlo (Rumelhart). La capacidad de memoria y atención es limitada, el lector va construyendo significados partiendo de los significados que percibe del texto. Por ello la fluidez desempeña un papel importante como facilitador de la comprensión; al no haber fluidez, el lector no podrá activar sus esquemas por estar más concentrado en descifrar las palabras y una vez descifradas les dará sentido. Samuels (1988) afirma que una lectura fluida supone liberarse de los problemas de la decodificación.

La validez de los esquemas se evidencia al explicar las diferentes interpretaciones sobre una situación o evento, (por ejemplo, la despenalización del aborto), pues los lectores se aproximan al fenómeno desde conocimientos y experiencias diferentes. También ayuda a explicar la diferencia entre lectores expertos y los que no lo son. Los lectores expertos, que manejan un dominio específico, se acercan al texto con esquemas más complejos y desarrollados en alguna disciplina, y tienen mayor facilidad de comprender en cualquier otro nivel que los lectores novatos. Éstos llegan a la lectura sin los esquemas que les permitan comprender, o con esquemas incompletos que no les ayudan a integrar la información nueva. El conjunto total de esquemas de un individuo es lo que forma su concepción de la realidad (Rumelhart, 1980).

Con la teoría de los esquemas los maestros pueden detectar si los alumnos tienen esquemas mal contruidos, defectuosos, o incluso, deficientes, que pudieran causar dificultades en la comprensión. (Bransford, 2004). Además, pudiera ocurrir que se tengan los esquemas y no se sepa cómo utilizarlos, pues muchos alumnos no integran espontáneamente lo que saben con lo que están leyendo. Devine (1986) hace las

²¹ Es mucho más fácil comprender el fragmento una vez que se sabe que se trata del viaje de Cristóbal Colón. Se comprende rápidamente de qué piedras habla el texto, que el huevo y la mesa se refieren a la forma de la tierra; que las hermanas son las carabelas, y que las criaturas aladas son las gaviotas.

siguientes sugerencias para aumentar, ampliar y reestructurar los esquemas de los estudiantes:

1. Construir sobre lo que ya sabe el alumno.
2. Ofrecer gran cantidad de información desde diferentes contextos.²²
3. Mostrar a los alumnos algo sobre lo que van a leer, como fotografías, archivos, mapas, películas, gráficos, no sólo para activar esquemas, sino para refinarlos.
4. Ofrecer experiencias de vida.
5. Reestructurar esquemas a través de confrontar contradicciones y ejemplos opuestos.

Si la formación de esquemas es tan importante en la comprensión de conceptos, la lectura académica se beneficia de una serie de estrategias derivadas de esta teoría. Las estrategias más importantes son el conocimiento previo al procesar la información, el uso de analogías para activar el esquema existente y establecer relaciones con la información nueva, la aplicación de problemas como recurso para establecer relaciones causa/efecto, problema/solución (y los elementos que se requieren para trabajarlos), el uso de organizadores previos, y la construcción de experiencias múltiples que faciliten la interacción.²³

A continuación se abordan tres aspectos que se consideran básicos en el desarrollo y comprensión de la lectura académica. El vocabulario relacionado específicamente con la construcción de esquemas por su estrecha relación con el conocimiento previo y su importancia en la formación de conceptos. El reconocimiento de la estructura del texto como una de las principales estrategias para encontrar la lógica del texto, en particular del texto académico y, por último, los principales rasgos lingüísticos que constituyen el texto expositivo. En cuanto a los organizadores previos de la información, Ausubel habla de una transición al dar la información para hacer un puente entre lo sencillo y lo más

²² Ausubel habla de una transición al dar la información para “puentear” entre lo sencillo y lo más complejo, lo que coincide con la forma de presentar la información en los libros de texto. Sin embargo, esta transición de lo simple a lo complejo se encuentra con la variable del conocimiento previo en cada alumno que motiva que los estudiantes necesiten un andamiaje que sólo el maestro puede proporcionar. De ahí la dificultad de desarrollar un libro de texto perfecto, pues para lograr la atención, el nivel de incertidumbre debe ser el adecuado de manera que no sea aburrida o difícil el acceso a la información.

²³ Estas estrategias se retoman en el capítulo 5.

complejo; lo que coincide con la forma de presentar la información en los libros de texto. Sin embargo, esta transición de lo simple a lo complejo se encuentra con la variable del conocimiento previo en cada alumno que motiva que los estudiantes necesiten un andamiaje que sólo el maestro puede proporcionar. De ahí la dificultad de desarrollar un libro de texto perfecto: para lograr la atención, el nivel de incertidumbre debe ser el adecuado para no aburrir o no dificultar el acceso a la información.

El vocabulario

La importancia del vocabulario en la comprensión de cualquier texto se evidencia en las distintas clases del currículum escolar, toda vez que cada disciplina maneja un vocabulario propio, y una cultura comunicativa a la que todo alumno debe tener acceso para comprender el conocimiento que cada “cultura académica” maneja. Si además de su disciplina, los maestros saben lo que implica conocer una palabra, tendrán más elementos para trabajar el vocabulario en el que se insertan los conceptos.

Los efectos que tiene el desarrollo y enseñanza del vocabulario, así como la profundidad con la que se conocen las palabras, han sido ampliamente abordados por autores como Blachowicz *et al* (2006), Blachowicz y Fisher (2000) y Anderson y Freebody (1981). Todos ellos han discutido planteamientos sobre lo que significa conocer una palabra, o sobre la enseñanza de vocabulario para comprender lo leído y lo escuchado. En esta sección se identifican las dimensiones involucradas en el conocimiento de una palabra (Nagy y Scott, 2000); los principios para guiar la enseñanza de vocabulario y su adaptación al manejo de vocabulario del área (Blachowicz y Fisher, 2000); así como el uso del diccionario en las clases que usan el texto expositivo (Scott y Nagy, 1997).

Aspectos del conocimiento de las palabras

Nagy y Scott (2000) plantean cuatro aspectos desde los que se puede abordar el conocimiento de la palabra.²⁴ La *incrementalidad* se relaciona con el aumento gradual en el manejo de la palabra que se da a partir de su uso continuo. Entre más común sea una palabra, es más probable que tenga varios significados. Por ejemplo, la palabra *correr*

²⁴ Se considera palabra a la unidad mínima de significado que forma una oración. Para Bloomfield son *minimal free forms*. L. Bloomfield, 1933. Language. New York: Henry Holt and Company.

tiene amplios significados; en tanto que *trotar* se usa en un contexto específico. Cada vez que se va usando una palabra se va teniendo un conocimiento más preciso y profundo de su uso y matices.

La multidimensionalidad tiene que ver con la percepción de diferencias de tipo cualitativo en la palabra, como “oligarquía y dictadura” “peso y masa,” que involucran diferencias sutiles en el uso del significado. Las diferencias de significado aparecen constantemente en la lectura académica y pueden provocar que un estudiante no use la palabra aunque sepa su significado (como *leer entre líneas*); o utilice la palabra y tenga equivocado el significado (como *velocidad* por *aceleración*); otro estudiante puede reconocer la palabra y no saber su significado (como *una coloración homogénea*); y uno más puede no recordar haber visto la palabra y tener un conocimiento parcial de ella (como al hablar de un *genocidio*).

La Polisemia es una característica que se refiere a los múltiples significados que puede alcanzar una palabra. Por ejemplo, *plantar* una semilla o un árbol, las *plantas* en un invernadero, una *planta* de tratamiento, y dejar *plantado* a alguien. El aspecto de interrelacionalidad es decisivo para la comprensión de conceptos en ciencias y matemáticas, pues supone que el estudiante utilice lo que sabe de una palabra para conocer el significado de otra u otras palabras, ya sea por asociación, derivación o inferencia. Por ejemplo, cuando el alumno relaciona las palabras *homicidio* y *suicidio* con *genocidio*; o al derivar el significado negativo del prefijo *in*; o cuando infiere que no siempre este prefijo indica negación como en *inferencia*, *incremento*, *inflamable*, *implante*. En las ciencias y matemáticas este aspecto es primordial para comprender conceptos. Por ejemplo, para entender el significado de *aceleración*, el estudiante debe tener presente su relación con el significado de *velocidad*, (medir cómo cambia la posición de un objeto). Sin esta relación difícilmente llegará el lector al significado de *aceleración* que asume el conocimiento de un cambio de velocidad.

Hay que tener presente que los adolescentes están acostumbrados a un lenguaje integrado al contexto y compartido con el contexto, que es propio del habla oral en donde se hacen

conjeturas e inferencias sobre el conocimiento compartido. En cambio, como sostiene Nagy y Scott (2000), el lenguaje escrito tiende a estar descontextualizado, carece de la riqueza del lenguaje oral, y por ello debe cumplir con exigencias de precisión en la elección de palabras. Por esta razón el lenguaje escrito tiende a utilizar un vocabulario más explícito que el lenguaje oral.²⁵

Principios que guían la enseñanza de vocabulario

Las propuestas que se han desarrollado para la enseñanza de vocabulario abordan prácticas escolares que enfatizan el manejo de vocabulario en todos los grados y materias. Un programa que enfoca el desarrollo de vocabulario escolar es el de lectura extensa, *Wide reading*, que promueve el desarrollo de riqueza lingüística a través de la discusión de vocabulario y gran cantidad de lectura. Los principios que guían la enseñanza de vocabulario son la *enseñanza intencionada* de las palabras, ofreciendo múltiples significados precisos en una jerga determinada, la *exposición repetida de la información*, favoreciendo su uso, la *enseñanza de elementos que generen palabras* y estrategias para obtener su significado de forma independiente, como examinar el contexto, la estructura, la morfología de la palabra, y consultar una referencia (Blachowicz *et al.*, 2006).

Adaptación de los principios de enseñanza de vocabulario al texto académico

En las distintas materias, los alumnos no sólo encuentran palabras nuevas, sino conceptos nuevos y otros significados para palabras que conocían, por ello la enseñanza de vocabulario en las distintas materias debe contener el manejo de varios significados para la misma palabra. Aprender significados específicos relacionados con conceptos nuevos a través de un control receptivo y expresivo de términos (Blachowicz y Fisher, 2000); relacionar palabras nuevas con conceptos conocidos y extender la relación a otras palabras a través de organizadores previos (Ausubel, 1963), que son formatos que ayudan al estudiante a organizar el vocabulario con la organización conceptual de la disciplina; manipular palabras en muchos contextos para retenerlas y usarlas; manejar analogías

²⁵ No todo el lenguaje oral está contextualizado. Quien cuenta una historia recrea un contexto distinto del aquí y ahora en donde el lenguaje lleva la mayor parte de carga comunicativa. Los niños a los que no se les ha leído, carecen de esta experiencia y tienen dificultad para desarrollar un lenguaje descontextualizado (Nagy, 2000)

como herramientas que crean relaciones entre las palabras y su significado; por último, involucrar al maestro en el andamiaje necesario para que apoye el proceso de selección de vocabulario importante, y el uso de “claves” textuales para comprender la palabra (Blachowicz y Fisher, 2000).

Uso del diccionario en clase

El uso del diccionario para consultar el significado de las palabras es una práctica recurrente en las distintas áreas. Scott y Nagy (1997)²⁶ sostienen que las definiciones son la principal fuente de información de palabras nuevas ya sea a través de glosarios, definiciones, o dadas por el maestro. Dado que el uso del diccionario es una práctica difundida en todas las áreas incluyendo las ciencias y matemáticas, no se percibe la dificultad que representa para el alumno obtener significado por ese medio cuando no se le ha enseñado a utilizarlo.

Scott y Nagy mencionan que las dificultades al usar el diccionario tienen varias causas. Una es la dificultad de mantener el significado del texto en mente mientras se realiza la búsqueda para ver cuál de las opciones concuerda. Otra causa se relaciona con las convenciones utilizadas en los diccionarios al dar definiciones, pues no han cambiado desde 1604.²⁷ Son una versión de lenguaje literario sólo que más descontextualizado, menos como el lenguaje oral y más como el lenguaje escrito con el que no está familiarizado el estudiante.

La cantidad de errores que tienen los alumnos al usar el diccionario indica que a los estudiantes les cuesta trabajo seguir la estructura de definiciones complejas que comúnmente aparecen en los diccionarios. Esto sugiere que no es conveniente el uso de diccionarios para el manejo de conceptos en la lectura académica. No sólo porque la búsqueda del significado apropiado distrae al alumno del marco conceptual que viene construyendo, sino porque cabe la posibilidad de que el estudiante se forme una idea equivocada del significado y termine por no comprender. El estudio que aquí se presenta

²⁶ En la investigación que se hizo en esta tesis, se observa que los maestros también envían a sus alumnos a investigar en el diccionario cuando surgen dudas en la lectura sobre el significado de una palabra.

²⁷ Balmuth (1984), citado en Scott y Nagy (1997). “Understanding the definitions of unfamiliar verbs.”

muestra que la búsqueda de significados en el diccionario es todavía una práctica a la que recurren los maestros cuando sus alumnos se encuentran con palabras del texto escolar que no entienden. Scott y Nagy proponen que todo maestro que utilice el diccionario dé un apoyo secuencial sobre la estructura y presentación de la información para que el alumno pueda utilizarla directamente en el área donde la necesita y le sea útil.

La estructura del texto académico

Los primeros esfuerzos por analizar el discurso expositivo con fines didácticos los realizaron Kintsch (1974) y Meyer (1975). Tanto el estudio de la estructura del discurso de Kintsch como de Meyer parten de una organización jerárquica del texto, sólo que para Kintsch la unidad de análisis es la proposición,²⁸ en tanto que en Meyer la unidad de análisis abarca tanto la proposición como sus relaciones.

Para Kintsch las ideas del texto se exponen en orden y siguiendo una jerarquía en la que el nivel más bajo es el de las *microproposiciones*. Éstas forman unidades explícitas que abarcan tanto las ideas del texto como sus relaciones y representan la *microestructura*. El siguiente nivel hacia arriba es el de las *macroproposiciones* que abarcan la información más importante, *gist*, y se manifiestan en la *macroestructura*. Pueden o no estar explícitas, pero son decisivas para que el lector comprenda y recuerde lo leído pues expresan el significado global.²⁹

En la organización de un texto expositivo la información importante tenderá a estar en la jerarquía alta (guardada en la *macroestructura*) en tanto que la información detallada estará en los niveles más bajos, la *microestructura*, construyendo y sustentando la idea principal (para Kintsch, la repetición de palabras es una característica de los niveles más altos en la jerarquía). Por último está la *superestructura* que se refiere a la manera como se organiza el discurso en los textos expositivos. Kintsch distingue cinco tipos de *superestructuras*: problema/solución, causativa o causal, comparación, descripción, y colección.

²⁸ La proposición incluye el significado de las palabras.

²⁹ La *macroestructura* “impregna,” todas las ideas dándoles coherencia. Sánchez (1993).

No entraré en la descripción de cada uno de los tipos de organización de Kintsch porque están incluidos ampliamente en la propuesta de Meyer (1975) que se expondrá en detalle a continuación. De hecho, la literatura en comprensión de lectura señala el manejo y enseñanza de la estructura textual de Meyer como una herramienta eficaz para la comprensión de textos expositivos. También menciona que los lectores que utilizan la estrategia de estructura tienden a recordar más información e información importante,³⁰ que aquellos que no la utilizan. Agrega que la enseñanza sobre estructuras del texto ha dado resultados positivos no sólo con niños y jóvenes, sino también con adultos y adultos mayores (Meyer y Poon, 2004).

En el modelo de Meyer, la estructura del contenido representa la *lógica* y el *mensaje subyacente* del texto vistos desde la perspectiva del autor. Por ello si el lector se enfoca en comprender la lógica del autor plasmada y evidenciada en la organización textual, le será más sencillo mantener en su memoria la representación del texto y, al mismo tiempo, el contenido. La utilidad de identificar la estructura radica en la facilidad para recuperar la información que adquiere el lector, una vez que logra reconocer la estructura que está utilizando el autor; al construir una representación mental coherente, el lector ya puede codificar y recuperar la información del texto.

Adicionalmente a la estrategia de reconocimiento de la estructura, Meyer menciona las ventajas en la comprensión que resultan de reconocer las *señales discursivas* que se encuentran insertadas en el texto. Estas *señales* son recursos estilísticos que llaman la atención sobre aspectos del significado del contenido y la organización de la estructura en el texto, sin comunicar contenido semántico adicional (Meyer y Poon, 2004). Las *señales discursivas* no sólo ayudan a identificar la estructura interna del texto, sino que también permiten reconocer parte de la estructura que utilizará el autor a través de títulos, subtítulos, resúmenes, comentarios, palabras que dirigen la atención y *señales* que explícitamente establecen la estructura relacional entre las ideas del texto.

³⁰ La información importante se relaciona con lo que Kintsch llama “idea principal” La llamada “idea principal” ha sido discutida porque no toma en cuenta el contexto cultural y la motivación del lector.

Según Meyer (1980), el uso de *señales* cambia la manera de percibir la información. Meyer encontró que si se habilitaba a estudiantes con pobre comprensión lectora en el uso de *señales*, en vez de percibir la información como una serie de datos en forma de *lista*, los estudiantes percibían la información con una estructura retórica similar a la que el autor había utilizado al construir la información. Los beneficios al utilizar el modelo de Meyer se confirman al observar que los lectores hábiles utilizan para comprender la misma estructura con la que el autor organizó el texto informativo. En tanto que los lectores que no perciben la estructura no se acercan al texto con ningún plan particular de acción y tienden a recuperar la información de manera aleatoria (RAND Study Group, 2004).

El trabajo que propone Meyer (2004) en estrategias de estructura y *señales discursivas* del texto ayuda al alumno a codificar, organizar y recordar la información. Los resultados encontrados por Meyer, tras nueve horas de enseñanza en estructuras y *señales discursivas*, mostraron que el manejo de estructuras tiene mayor impacto en el recuerdo de la información que cuando se enseña solamente el uso de las señalizaciones.

La investigación de Meyer desde 1975 hasta 2004 muestra que el reconocimiento de la estructura es una de las estrategias más poderosas para facilitar la comprensión del texto informativo. Su manejo dentro de las áreas tiene efectos positivos, ya que el alumno aprende a reconocer *in situ* los patrones de estructura en cada materia. De ahí que una formación de maestros en el manejo de las estructuras de su materia permitiría que los maestros facilitaran el reconocimiento de las estructuras y la organización de la información.

Como los textos expositivos tienen contenidos poco familiares y estructuras complejas y variadas que tienen complejidad cognitiva, los maestros que den la oportunidad a sus alumnos de identificar las estructuras dentro del aprendizaje de contenidos, estarán proporcionando espacios de aprendizaje significativo y funcional. De hecho, la investigación reportada en el National Reading Panel (2000) muestra que cuando la

estrategia del reconocimiento de la estructura textual está insertada en la enseñanza de los contenidos de la materia se logra no sólo el dominio de la estrategia, sino del contenido.

Meyer sugiere que al entrenar a niños y adolescentes en la identificación y manejo de estructuras, contarán con una estrategia útil para comprender y recordar el texto en su práctica lectora. Estas estructuras del texto expositivo y los marcadores discursivos con las que trabajó Meyer (1975 y 2004) se concentran en el cuadro 1 de la página siguiente.

Cuadro 1. Las cinco estructuras básicas del texto expositivo y *marcadores discursivos*³¹

Plan de escritura y definición	Señales
<p>Descripción: Ideas descriptivas que dan atributos, especifican o enmarcan información sobre un tema. La idea principal es en la que se discuten los atributos de un tópico, como un periódico, describiendo quién, dónde, cuándo y cómo.</p> <p>Secuencia: Ideas agrupadas sobre la base de orden y tiempo. La idea principal es un procedimiento o historia; cómo seguir un procedimiento, batallas, desarrollo desde el nacimiento hasta los 12 años.</p> <p>Causalidad Presenta relaciones causales de antecedente y consecuente, y de causa-efecto entre las ideas. La idea principal se organiza en partes causa-efecto, como en recomendaciones (“si quieres tomar buenas fotos... entonces, tendrás que, debes); en explicaciones, en la que la idea explicada es el efecto y la explicación es la causa.</p> <p>Problema – solución Las ideas principales están organizadas en dos partes, una que habla del problema y otra para la solución que responde al problema tratando de eliminarlo; o una parte de pregunta y otra de respuesta que responde a la pregunta. Como los artículos científicos que comienzan con una pregunta o problema y luego buscan darle respuesta o solución.</p> <p>Comparación Relaciona ideas sobre la base de diferencias y similitudes. Las ideas principales están organizadas en partes que proporcionan una comparación, contraste, alternativa o perspectiva en un tópico. Como los discursos políticos, en particular donde al enfocarse en uno se está claramente favoreciendo al otro.</p>	<p>Por ejemplo, este particular, específicamente, tal como, atributos de, características de, esto es, principalmente, propiedades de, las cualidades son, los rasgos de, ____</p> <p>Después, luego, finalmente, al principio, para empezar, conforme pasó el tiempo, continuando con, al final, hace años, en primer lugar, antes, después, pronto, más recientemente, ____</p> <p>Como resultado, porque, como..., con el propósito de, causó, llevó a, consecuencia, por tanto, para que, debido a, esta es la razón, si...luego, la razón, así, la explicación, entonces, por consiguiente, por tanto, ____</p> <p>Problema: el problema, la pregunta, enigma, dilema, dificultad, duda, confusión, incertidumbre. Solución: solución, respuesta, resultado, desenlace, salida, para resolver..., para satisfacer..., ____</p> <p>No todos, pero, en contraste, en su lugar, sin embargo, actuar como, en comparación con, por otro lado, por otra parte, en oposición, no como, parecida a, tener en común, parecer, compartir, igual a, diferente, a pesar de ____</p>
<p>Listado Puede ocurrir con cualquiera de los cinco planes descritos. Por ejemplo, el listado puede ocurrir cuando se presentan grupos de descripciones, causas, problemas, soluciones, enfoques u otros.</p>	<p>Y, además, también, incluye, es más, primero, segundo, tercero, etc., subsiguiente, otro, al mismo tiempo, añadiendo a lo anterior, ____</p>

³¹ Traducido de B. Meyer y L. Poon, 2004. “Effects of structure strategy training and signaling on recall of text.” Se ofrecen a los estudiantes espacios en blanco para que añadan palabras de señalamiento que encuentren en su lectura diaria. Podría añadirse a esta lista los verbos que abordan estos significados. También podrían añadirse verbos y adverbios con estos significados.

El texto expositivo

Se ha llamado texto expositivo al texto que tiene el propósito específico de informar o explicar un tema, una idea, un principio, un concepto, o un procedimiento; en oposición a la intención recreativa que busca el texto literario. La lectura académica que se realiza con la finalidad de aprender, informarse y conocer a partir de la información que se presenta en el texto, utiliza ampliamente el texto expositivo como fuente de información. De ahí que una lectura eficiente del texto expositivo sea una condición necesaria para tener acceso al conocimiento desarrollado por la humanidad.

En la lectura académica también se destaca la presencia del texto científico, como el medio utilizado por las distintas disciplinas para divulgar sus avances y el conocimiento acumulado. La lectura del texto científico se da en el nivel universitario. Su discurso es denso, con una gran carga de información; emplea frases y párrafos breves que siguen una organización estándar. Busca ser riguroso y preciso. Suele utilizar términos monosémicos o monorreferenciales integrados a un momento histórico específico. Tiene dos rasgos que lo caracterizan: el uso de gráficos, tablas, dibujos, esquemas, símbolos, con alto contenido informativo, y el uso de la metáfora, como un instrumento de pensamiento en la comprensión de la naturaleza (Lemke, 1997). La relación que se da en la metáfora usada en las ciencias tiene la función de explicar el fenómeno como los llamados “Hoyos Negros” o la “Teoría del Big-Bang.” En este contexto de obtener información a partir de esquemas, gráficos, dibujos y símbolos es donde se vuelve más evidente el apoyo del maestro para obtener información. Es precisamente este contexto el que facilitaría al estudiante la comprensión lectora desde distintos ángulos, no sólo el narrativo.³²

Por su parte, el texto expositivo informa, explica, plantea principios y conceptos y, en general, comparte las características del texto científico. De hecho la forma expositiva es la manera de presentar la información y la investigación en las ciencias, tanto sociales como naturales, con la particularidad de que en el ámbito escolar está ligado a la forma

³² En los resultados de las pruebas de PISA, los estudiantes mostraron grandes deficiencias al interpretar información cuando ésta se proporcionaba esquematizada o en gráficas.

de abordar el conocimiento en cada área (Espinoza, 2006).³³ Una diferencia entre el texto científico y el expositivo usado en el aula es la actualidad del conocimiento, pues en el texto científico pueden encontrarse producciones nuevas y originales, en tanto que en el aula se presenta la información básica de un dominio y por lo mismo, no contiene los datos o la información más actualizada del campo científico, pero sí la más fundamental. Esto lleva a que prácticamente no haya diferencias de contenido entre los textos escolares. Sus diferencias estarán más bien en la organización de la información, las ilustraciones, el lenguaje utilizado, y las explicaciones. Estas dos últimas, lenguaje y explicaciones, son las que van a ser muy útiles al alumno al construir sus esquemas.

En ciencias, la función del discurso académico se caracteriza por resolver problemas, comparar, analizar, formular hipótesis, proponer soluciones alternativas, describir, clasificar, usar relaciones de tiempo y espacio, inferir, interpretar datos, generalizar e interpretar resultados. (National Science Teachers Association, 1991). En ciencias sociales es necesario describir, explicar, justificar, definir, seguir una secuencia, ver causas y consecuencias, comparar, generalizar, dar ejemplos y evaluar (Short, 1994). Todo ello a través de un vocabulario especializado, una sintaxis compleja, voz activa, nexos temporales, causales y adversativos.

En matemáticas el planteamiento y solución de problemas es el recurso más utilizado. En su discurso utilizan comparativos (más que-menos que), conectores lógicos (si... entonces..., dado que...), definiciones (definimos, sea...), notaciones (denotaremos por..., donde... significa...), manejo de la voz pasiva y de preposiciones con rasgos semánticos de lenguaje matemático y vocabulario técnico, frases complejas, símbolos y notaciones matemáticas. Como ejemplo:

a) Sea $f : U \subset \mathbb{R} \rightarrow \mathbb{R}$ continua en un intervalo abierto $I \subset U$. Supóngase que $f(x_0) > 0$ para algún $x_0 \in I$. Entonces existe un intervalo abierto $J \subset I$ que contiene a x_0 tal que $f(x) > 0$ para todo $x \in J$.

³³ Esto no significa que el texto expositivo sólo se use en la escuela. La función del texto expositivo es informar, y los contextos en los que puede aparecer son muy amplios (desde manuales de trabajo hasta textos escolares).

b) Esto se leería: Sea f una función de U , subconjunto de \mathbb{R} , en \mathbb{R} continua en un intervalo abierto I subconjunto de U . Supóngase que f en x_{cero} es mayor que cero para algún x_{cero} en I . Entonces existe un intervalo abierto J subconjunto de I que contiene a x_{cero} tal que f de x es mayor que cero para todo x en J .

c) Esto significa que si se tiene una gráfica que no se puede romper (es continua), y esa gráfica toma algún valor positivo en algún lugar, o sea queda por arriba del eje en algún punto (el x_{cero}) entonces debe haber otros puntos vecinos x en donde la gráfica quede arriba del eje para todos esos puntos, porque, como se había dicho, no puede romperse por ser continua.

d) Es como si se jalara hacia arriba a muchos puntos cercanos, como una liga que se estira en el x_{cero} jalando a los puntos de al lado, para que la gráfica quede positiva en todos ellos.³⁴

Como puede observarse, se vuelven necesarias dos traducciones y una comparación. La primera, inciso (b), que va de los símbolos a la palabra y evidencia una formalización del lenguaje. Asume que quien lee debe saber lo que significan los símbolos y los conceptos insertados en los sustantivos: intervalo, función, conjunto, subconjunto, así como el significado de sus adjetivos o atributos: si se trata de un intervalo abierto, o cerrado, si es una función continua o no. La segunda traducción, mostrada en el inciso (c), ofrece un lenguaje más cercano al habla cotidiana en donde es necesario “romper” con la formalización propia de la expresión matemática del inciso (a) en aras de alcanzar una comprensión más cercana a quienes no estamos inmersos en esa cultura lingüística y conceptual necesaria para comprender las expresiones de los incisos (a y b). Así, la explicación que se da en el inciso (c) vuelve accesible la comprensión y muestra el andamiaje seguido por el maestro para que se comprenda. Por último, en el inciso (d) se vuelve muy ilustrativo el uso de la comparación con una “liga” al facilitar la construcción de un esquema de la gráfica y el desplazamiento de los puntos más cercanos al

³⁴ Agradezco a Lidia Jiménez, matemática de la UAM, el ejemplo y la explicación proporcionados.

imaginarse una liga que se jala en un punto y mueve también en la misma dirección los puntos más cercanos.

Se observa, finalmente, que la enunciación de un problema matemático requiere necesariamente de varios andamiajes lingüísticos que solamente puede dar quien se mueve dentro de esa cultura lingüística, así como la estrecha relación entre la comprensión del contenido y el manejo del lenguaje. El espacio dedicado a los rasgos que integran el lenguaje de cada disciplina es limitado, por lo que únicamente menciono este ejemplo. Sin embargo, una descripción del lenguaje utilizado en cada disciplina muestra más claramente que cada dominio es una cultura con su propio lenguaje (pues maneja una sintaxis, semántica, pragmática, metáforas, etc.) y aprenderlo es lo más cercano a aprender otra lengua. De ahí la relevancia de que la comprensión lectora tenga un carácter situado.

Además de las funciones discursivas del texto expositivo, la manera en que se presenta la información puede variar y organizarse en párrafos de prosa continua, o en forma no continua utilizando imágenes, gráficas, tablas, cuadros, esquemas, formularios; (Wade y Moje, 2000), todo ello con un alto contenido semántico. La combinación de todos estos rasgos del lenguaje académico convierte la comprensión del texto expositivo de cada disciplina en una tarea que requiere del apoyo del maestro de la materia. Sobre todo si se considera que la comprensión de los distintos textos con los que tiene contacto un estudiante de nivel básico requiere el manejo de formas de pensamiento lógico, identificación de la forma de organización de los textos al presentar la información, así como el uso de estrategias de lectura que faciliten la comprensión del texto, ya que en las distintas áreas, esta comprensión textual está estrechamente ligada a formas de comunicación en cada dominio.

La necesidad de que cada maestro combine las estrategias de comprensión de lectura con el contenido de su clase no sólo es necesaria, sino un compromiso con los alumnos.³⁵

³⁵ Esta inquietud viene dándose desde los años 70 con la propuesta metodológica de Herber, *Reading in content areas*, y con el desarrollo de estrategias para facilitar la comprensión del texto expositivo, presentada anteriormente.

Especialmente si se considera el tipo de exámenes de lectura con los que se evalúa internacionalmente a los estudiantes al término de la secundaria. En ellos el alumno debe responder preguntas de comprensión lectora en las que la información se da combinando graficas, cuadros y esquemas con prosa continua; lo que hace necesario el trabajo lector con distintos tipos de estructuras, precisamente las que se trabajan en el contexto de la clase.

La lectura académica siguiendo un enfoque sociocultural

El enfoque sociocultural, también llamado socio-histórico-cultural, como vimos anteriormente, surgió de las propuestas de Vygotsky quien sostenía que el desarrollo de las funciones superiores (pensamiento) en el individuo tiene un origen social, porque el hombre muestra desde su nacimiento una sociabilidad precoz que le permite entrar en contacto con la información, los mensajes, los artefactos que tiene su cultura, especialmente cuando la interrelación se da con adultos, que son los portadores de los mensajes de su comunidad. El siguiente comentario resume la visión vigotskiana:

“Por origen y por naturaleza el ser humano no puede existir ni experimentar el desarrollo propio de su especie como una mónada aislada; tiene necesariamente su prolongación en los demás; de modo aislado no es un ser completo. Para el desarrollo del niño, especialmente en la primera infancia, lo que reviste importancia primordial son las interacciones asimétricas, es decir, las interacciones con los adultos portadores de todos los mensajes de la cultura”

Desde la perspectiva de Vygotsky, el discurso, la lectura, la escritura, el conocimiento, los significados, las herramientas, los artefactos creados por el hombre, e incluso la realidad, son construcciones sociales porque sus discursos y actividades se determinan socialmente. Podemos observar que en cada lugar y en cada momento la lectura y la escritura han ido utilizando maneras propias de expresar su discurso. Por ejemplo, el discurso utilizado en las ciencias en el siglo XIX es diferente del discurso que utilizan actualmente; o en este momento, la dificultad que llegan a tener muchos adultos para

utilizar la computadora al buscar información de manera rápida, no la experimentan los estudiantes jóvenes.

Esta perspectiva de considerar el habla, la lectura y la escritura con un carácter eminentemente social lleva a la reflexión de que los significados de las palabras y el conocimiento previo que aporta el lector, del que se habló en la sección anterior, sean también de origen social, porque los discursos no ocurren en el vacío. Todos los discursos vienen de alguien y reflejan sus puntos de vista y las maneras de comprender el mundo. Aunque la capacidad innata del ser humano le permite desarrollar la lengua, ésta sólo puede desarrollarse al entrar en contacto con una comunidad de hablantes (Cassany, 2006).

En este contexto, el discurso, el autor, y el lector tampoco están aislados pues las prácticas de lectura y escritura se dan en ámbitos e instituciones particulares, según sus propósitos e historia y provocan cambios profundos en la comunidad. Por ejemplo, el discurso escolar de cada disciplina es una cultura que maneja contenidos y lenguaje que han sido validados por esa comunidad para decidir qué cuenta como conocimiento y qué no; y por supuesto que esta decisión queda avalada por la sociedad que reconoce la validez del conocimiento que maneja, y por la política educativa del país que decide cuanto ha de enseñarse y cómo. De ahí que Vygotsky (1988) diga que no hay transferencia individual de conocimientos, se necesita del colectivo.

La concepción de las disciplinas vistas como *culturas* que manejan una ideología, un lenguaje, un razonamiento, un saber, unos artefactos con los que interactúan para generar más conocimiento, un método, etc. ha sido un terreno fértil para estudiar los ámbitos o esferas de interacción que se generan en sus contextos.

Estudios sobre los ámbitos de la lectura

Dentro de la corriente sociocultural se desarrolló un gran aporte a la comprensión lectora; el que se refiere a los tipos de conocimiento: el escolarizado y el no escolarizado³⁶ (Alexander y Jetton, 2000). El conocimiento no escolarizado se relaciona con los conceptos que guían la comprensión y uso del lenguaje e incluyen los conocimientos con los que llegan los individuos a la escuela, *lo dado* por la comunidad. En tanto que el conocimiento escolarizado está relacionado con el conocimiento científico. Los estudios sobre los aspectos de conocimiento y las *interferencias* que pueden darse en el conocimiento escolar, se han unido a las condiciones en que se da ese conocimiento. Así, un conocimiento puede surgir de un dominio o tarea específica o de factores contextuales. Esta conciencia de la importancia de lo social y lo contextual en el aprendizaje es lo que ha evidenciado que la escolaridad es un fenómeno social y cultural que incluye el conocimiento.

Se consideró que el predominio del conocimiento informal sobre el formal podría deberse a que el aprendizaje en contextos escolares tiene menor importancia en la vida del estudiante y lo usa poco, o no lo usa, lo que lleva a los alumnos ver el mismo conocimiento que se da en los distintos niveles como si fuera la primera vez. Para Alexander y Jetton (2000), la descontextualización del conocimiento formal repercute en que se vuelva *inerte* o conocimiento inactivo.

Otro de los ámbitos de interacción que se han investigado han sido los dominios de conocimiento específico (Alexander y Jetton, 2000). Los dominios pertenecen al área del aprendizaje académico, que estudia las diferencias en la manera de percibir, aprender y comunicar el conocimiento y su repercusión en el aprendizaje. Algunas de estas diferencias son muy evidentes como el dominio de las Matemáticas frente al de Historia. Otras diferencias están marcadas por las creencias de los alumnos respecto a distintas disciplinas o dominios (que una es más difícil o importante que otra); y una diferencia

³⁶ Estos dos términos abordados por Alexander & Jetton no parecen considerar el aprendizaje a distancia que no es escolarizado en sentido estricto pero que utiliza el texto científico a través del aprendizaje autónomo en sistemas abiertos. Tal vez podría considerarse “conocimiento en contextos escolares” más que escolarizado.

más se da por qué tan competentes se sientan los alumnos en las materias. (Por ejemplo los que se sienten “buenos” para Historia y “malos” para Matemáticas). Como las diferencias entre dominios son marcadas, se espera que cada dominio tenga una motivación, un conocimiento, y un pensamiento estratégico diferente.

En este contexto se han investigado las *concepciones erróneas* que puede tener un individuo y que influyen en la comprensión de un concepto presentado en el texto escolar. Se observó que un conocimiento previo extraescolar podía interferir con otro escolarizado en forma de barrera, o como un cambio conceptual que propiciaba errores en la comprensión. Los estudios sobre la percepción confirmaron lo difícil que resulta para un lector comprender una idea cuando no hay en el texto un conocimiento que le resulte importante, o cuando hay una opinión resistente a lo que se argumenta en el texto.

Habría que mencionar también las concepciones erróneas generadas en el mismo contexto escolar, cuando los mismos maestros, debido a una deficiente o incompleta formación en el área, tienen concepciones erróneas que transmiten a sus alumnos. En entrevista informal a maestros de la licenciatura de Física de una universidad pública, los docentes externaron que habían llegado a pensar, después de luchar con concepciones erróneas generadas en el contexto escolar, que “más valía que no les dieran física a los estudiantes de preparatoria y secundaria, ya que traen prejuicios y conceptos erróneos, o muy confusos, que resultan más difíciles de corregir, que si empezaran desde cero.”³⁷ La situación descrita no se profundizó en este trabajo, pero deja al descubierto la necesidad de una profesionalización de los maestros, planteando la idea de que es más sencillo proporcionar la metodología adecuada a un experto en un área que formar expertos en ciencias, ciencias sociales y matemáticas, partiendo de individuos formados en pedagogía.

³⁷ En el contexto de secundaria, la entrada en vigor de la reforma de 1993 con el enfoque constructivista ha revelado la necesidad de analizar los programas de formación de los maestros en relación con las representaciones que éstos tienen de la ciencia y la manera como se representa, ya que “existen diferencias entre las intenciones educativas que expresan los profesores y lo que realmente sucede en el salón de clases” (Gallegos *et al*, 2004.).

Una de las propuestas socioculturales más prometedoras, que ha intentado llevar a la práctica el enfoque sociocultural, en función de una interacción asimétrica, (experto-aprendiz) ha sido la perspectiva del *aprendizaje situado* que ubica el aprendizaje y la lectura en un contexto apropiado de interacción³⁸ (Gee, 2004). Desde esta perspectiva, la comprensión no debe separarse de la situación que lo genera. Siguiendo esta perspectiva, en la lectura académica el conocimiento reside tanto en el contexto como en el individuo, y este conocimiento va a coexistir en las interacciones de sus participantes, alumnos y maestros, a través de la interacción y la discusión en el contexto académico adecuado. De ser así, **la materia de la clase es el mejor lugar para trabajar la lectura, y el maestro de la materia, el más indicado para enseñar al alumno a comprender los textos de su materia**, no sólo los contenidos curriculares. Este contacto entre el maestro de la materia y los alumnos en la comprensión de conceptos que guíen una lectura comprensiva del texto es el espacio adecuado para que ocurra lo que Vygotsky llama zona de desarrollo próximo, puesto que se da la relación asimétrica que genera la comprensión y es fácil para el experto detectar *in situ* un esquema deficiente o incompleto y llenar los espacios correspondientes.

El enfoque constructivista social

Integrado al contexto sociocultural, la propuesta vygotskiana sostiene que el conocimiento procede de las interacciones de las personas y de sus ambientes y se anida específicamente en las culturas. Por ello, tanto el contexto en el que sucede el aprendizaje, como el contexto que trae el individuo a la clase se consideran altamente valiosos. Dentro de este paradigma han surgido cuatro perspectivas que plantean la manera de facilitar el aprendizaje y la comprensión lectora. La perspectiva que se enfoca en uso de herramientas cognitivas, como el uso de la computadora, webquests, etc; la que trabaja con conceptos de las disciplinas, concentrándose en aquellos conceptos centrales para la formación de esquemas más amplios; la perspectiva pragmática o emergente cuya aplicación depende de la necesidad que surja en el aula, y las perspectivas cognitivo transaccionales o situadas que se enfocan en la relación de las personas y su ambiente para aprender a partir de comunidades de práctica.

³⁸ El aprendizaje situado integra el trabajo en cognición, lenguaje, interacción social, sociedad y cultura.

Todas estas perspectivas insisten en la necesidad de que alumnos y maestros (*aprendices y practicantes*) colaboren para continuar con la construcción de significados que están integrados a la cultura. Por ejemplo, la perspectiva del aprendizaje situado se enfoca en el conocimiento práctico que forma parte de la cultura y valora la sociedad; afirma que el conocimiento práctico reside en las relaciones de *aprendices y practicantes*, en su práctica, y en la organización social, política y económica de las comunidades de práctica (Gee, 2004). Por este motivo el aprendizaje debe involucrar tal conocimiento y tal práctica

En el contexto de este trabajo, esta perspectiva ratifica el planteamiento de la interacción de maestro y alumno en la práctica lectora, mismo que se ha venido planteando en éste y en los capítulos precedentes. Si se considera que cada disciplina asume una cultura con sus intereses, contexto comunicativo, discurso y cómo abordarlo, significados, herramientas, artefactos, regulaciones (en el sentido de qué se puede y no se puede hacer), y comunidades de práctica, el maestro, como representante de esa cultura, será quien a través de la interacción haga visibles los aspectos de la lectura que no lo son.

El constructivismo social ha sido un terreno fértil para la formación de diversos enfoques que tienen como principio el medio colaborativo para aprender tanto del texto, como conceptos ligados a cada una de las disciplinas. El espacio no permite desarrollar cada uno, por lo que únicamente se mencionan como referencia; sin embargo, todos ellos consideran que el conocimiento se deriva de las relaciones entre personas, y que el aprendizaje no es un desarrollo pasivo ni está en la cabeza de un solo individuo, sino que es un proceso social; que la realidad se construye a través de la actividad humana porque los miembros de una sociedad son los que inventan las propiedades del mundo, incluyendo la realidad. “la realidad no se descubre, es una invención social” (Vygotsky).

Para terminar, se citan los modelos que se han ido desarrollando en el contexto de la interacción social y que han mostrado resultados altamente positivos: *Enseñanza recíproca*, *Trabajo colaborativo*, *Enseñanza basada en problemas*, *Wuebquests* y

Enseñanza anclada.³⁹ Todos ellos tienen como punto de partida la interacción y el trabajo colaborativo y favorecen la comprensión de lectura en los diferentes dominios creando condiciones de aprendizaje. Los tres últimos hacen un uso muy asertivo de la computadora, y de programas interactivos que llevan al estudiante a desarrollar de manera colectiva la comprensión y los aprendizajes de cada dominio. Los maestros necesitan tener presente que la comunicación que ocurre en la interacción ha trascendido la relación cara a cara para aprovechar las opciones de redes de aprendizaje que ofrece el Internet. Así, en la *enseñanza anclada* se coloca a los estudiantes en el contexto de un problema basado en una historia o situación. Los estudiantes juegan un papel auténtico mientras van investigando el problema e identificando los “huecos” de conocimiento que tengan al investigar la información necesaria para resolverlo e ir desarrollando soluciones. Es lo más cercano al diseño de actividades relacionadas con un estudio de caso o situación problemática (Bransford *et al.* 1990). Por ejemplo, los estudiantes desempeñan el papel del piloto al aprender temas de aeronáutica como gravedad, concepto de clima, dinámica básica de vuelo y corrientes de aire para resolver un problema planteado.

Con este acercamiento de dos enfoques de la lectura, el cognitivo y el sociocultural he intentado destacar cómo la cognición y lo social se unen para producir comunidades de conocimiento. He procurado mostrar que el conocimiento previo del alumno (los esquemas) y el contexto de ese conocimiento previo (lo social) determinan la comprensión del texto ayudando al maestro a darse cuenta si los alumnos han construido esquemas incompletos o deficientes para el objetivo que se pretenda alcanzar en un dominio específico de lectura.

Destaqué que las disciplinas son culturas que manejan significados determinados por una comunidad en un dominio específico, así como la importancia de que los alumnos compartan esos significados a través de las distintas dimensiones del conocimiento de la palabra. Insistí también en las ventajas que pueden obtenerse en la comprensión, si el

³⁹ El término en inglés es *Anchored Instruction*, La traducción es mía.

lector conoce y utiliza las estructuras del texto expositivo o informativo en el mismo contexto de aprendizaje del contenido.

Asimismo planteé que la comprensión lectora al igual que el aprendizaje son situados. Lo que significa que al buscar significados es necesaria la práctica contextualizada del que aprende, y la lectura contextualizada de quien lee. Esta lectura contextualizada no es otra que la lectura con el maestro de la disciplina dentro de la materia donde se utiliza el texto para aprender o para practicar el uso de un concepto.

Por último quisiera subrayar que el maestro puede apoyar la comprensión de material lector de sus alumnos al introducirlos a la comunidad lingüística de su disciplina, aprendiendo a utilizar el vocabulario, los símbolos, y las herramientas adecuadas al contexto de su materia. Lo que significa que la preparación del maestro en la disciplina que enseña debe ser lo suficientemente completa como para descubrir si los esquemas que trae o está formando el alumno le van a permitir comprender la lectura considerando el vocabulario, el lenguaje del estudiante, y la relación que mantenga el alumno con los “artefectos” de su materia (cultura),

En el siguiente capítulo presento el estudio en el que exploro las intervenciones de maestros de distintos dominios en la lectura. Intento distinguir qué prácticas lectoras han introducido los maestros en la clase de ciencias, ciencias sociales y matemáticas para facilitar la comprensión. Examino cómo observan los maestros la situación de lectura de sus alumnos, con qué habilidades y dificultades enfrentan los alumnos el texto de su disciplina y si se da la transferencia de habilidades lectoras aprendidas en la clase de español a su materia. La cooperación de los maestros de las tres escuelas participantes ha sido de gran beneficio para el planteamiento y desarrollo del estudio exploratorio que presento en este trabajo, así como de los capítulos que lo integran.

CAPÍTULO 4

El estudio

Introducción

En este capítulo abordo el estudio exploratorio que realicé con maestros de secundaria de tres escuelas. Describo el propósito del estudio, las características de los participantes, el procedimiento y la metodología, para luego pasar a discutir la situación de lectura detectada desde tres perspectivas, las habilidades lectoras de los alumnos, la participación de los maestros en la enseñanza de la lectura y su interés en involucrarse en la investigación sobre comprensión lectora. Los resultados recogidos en el estudio permiten bosquejar en el último capítulo una propuesta de trabajo con estrategias de lectura.

El estudio es de carácter cualitativo y el instrumento utilizado fue un cuestionario con preguntas abiertas y cerradas. Las preguntas abiertas tienen el propósito de explorar la experiencia del maestro en el aula, sin buscar dirigir las actividades que realiza en un sentido u otro; por otra parte las preguntas cerradas abren la posibilidad de decir que se realizan las actividades planteadas en el instrumento, aunque no sea una práctica sistemática.

Al dejar al maestro en libertad de comentar sobre lo que sus alumnos hacen y lo que él mismo hace, es más factible que el maestro plasme su experiencia de clase; piense en aquello que realiza constantemente, en lo que observa que sus alumnos repiten; y se abran posibilidades de análisis que permitan seguir un proceso de categorización e interpretación de los temas que se consideran comunes y más cercanos a lo que ocurre en el salón de clases. Las preguntas cerradas abordadas cuantificaron datos derivados de experiencias docentes, e indagaron el interés de los maestros por conocer estrategias y modelos de lectura que puedan relacionarse con el área de enseñanza.

Este estudio tiene dos pretensiones. Por un lado, explorar si existe la necesidad de un apoyo en comprensión de lectura de textos académicos en el aula, pues según hemos visto en la literatura consultada, las carencias lectoras afectan la enseñanza y aprendizaje

de contenidos. Por otro lado, con los resultados obtenidos, se pretende promover una alternativa que apoye la lectura de contenidos de ciencias, ciencias sociales y matemáticas a través del acercamiento a distintos modelos y estrategias de trabajo de la lectura académica, también llamada *Content Area Reading*. No se abordan aspectos más específicos que podrán tratarse en una investigación posterior, como las prácticas lectoras de los maestros, sus percepciones sobre la lectura, la factibilidad de un entrenamiento a los docentes con los elementos que favorecen la comprensión lectora en su área, los rasgos específicos de su práctica docente, las voces de los alumnos y padres de familia.

Conviene aclarar que el instrumento utilizado en este estudio representa un primer acercamiento. Los resultados obtenidos y los esfuerzos por codificar la información demanda un instrumento más completo y específico que amplíe, confirme o contradiga lo que aquí se presenta. Un segundo trabajo podrá cumplir con estas expectativas.

Propósito de estudio

El propósito de estudio fue identificar qué herramientas lectoras integran los maestros de secundaria en la lectura de los contenidos de su materia, y si existe interés de los docentes por involucrarse en la enseñanza de la lectura de los textos de su disciplina para favorecer el proceso lector. Pretendo indagar lo que piensan los maestros de secundaria sobre la comprensión lectora de sus alumnos; las dificultades que enfrentan los estudiantes en la comprensión de textos de las distintas áreas, desde la perspectiva docente; y lo que hacen los maestros para que los alumnos comprendan sus textos.

Exploro, desde la perspectiva docente, si los alumnos transfieren las herramientas lectoras que se adquieren en la clase de español a las materias de ciencias, ciencias sociales y matemáticas y considero la posibilidad de que el maestro del área asuma la enseñanza de la comprensión de lectura de los textos de su materia a través de una preparación con estrategias lectoras relacionadas con su campo de estudio. Dado que la percepción que tienen los maestros sobre la lectura de sus alumnos es un reflejo de las experiencias y necesidades que ocurren en el aula, las descripciones proporcionan

información valiosa sobre la relación que tienen alumno y maestro al interactuar con el texto.

El instrumento

Con el propósito de reunir información sobre la experiencia de los maestros respecto a la lectura y cuantificar los datos derivados de esas experiencias docentes, el instrumento utilizado fue un cuestionario con ocho preguntas, cuatro son abiertas y cuatro cerradas. Las preguntas planteadas a los maestros fueron:

1. En su opinión, ¿Qué habilidades de lectura tienen sus alumnos de secundaria?
2. ¿Qué hace el alumno que le facilite o dificulte la consulta de los textos de las distintas áreas?
3. ¿Considera que la lectura académica se obtiene de las clases de español, haciendo una transferencia a las distintas áreas?
4. ¿Es mejor que el maestro de la materia enseñe la comprensión de los textos de su materia? Amplíe su postura.
5. Si trabaja alguna estrategia, favor de describirla.
6. ¿Qué hace para que los alumnos comprendan el vocabulario de su materia?
7. ¿Le interesa tener acceso a modelos de lectura e investigación en lectura académica?
8. A continuación se enlistan modelos de comprensión de lectura. Si conoce alguno, marque una X en la línea *Familiarizado*, y si no lo conoce, pero le interesaría tener información, marque una X en la línea *Interés*. Las opciones que se dieron fueron: Psicología de la comprensión lectora (modelos centrados en el lector, en el texto, y en el lector y texto). Lectura académica (teoría de los esquemas, fórmulas de comprensión lectora, organizadores previos, tipos de lectura, vocabulario, manejo de estrategias lectoras). Lectura crítica, Autonomía, Metacognición.

La primera parte de la información (preguntas 1, 2, 5, 6) explora lo que los maestros y sus alumnos hacen para favorecer la comprensión lectora en las materias de matemáticas, química, física, biología, historia, geografía. La segunda parte (preguntas 3 y 4) reúne información sobre la transferencia de herramientas lectoras de la clase de español a otras clases, y las perspectivas de los maestros de la materia para apoyar la comprensión

lectora. La tercera parte (preguntas 7 y 8) explora el interés de los maestros por conocer modelos de comprensión de lectura. El cuestionario se piloteó con cinco maestros de secundaria ajenos a los maestros que participaron en el estudio y fue leído por un experto en lectura para darle validez a las preguntas.

Características de los participantes (*La muestra*)

La descripción que se da sobre las tres escuelas secundarias que entran en este estudio únicamente pretende contextualizar su participación de manera muy general, razón por la cual no se especifican datos particulares de maestros, ni su formación. Tampoco se detalla el número de horas que están frente a grupo cada uno.

La participación de maestros y escuelas surgió de su disponibilidad para participar en el estudio. La primera escuela en participar junto con sus maestros fue una escuela secundaria privada ubicada al sur de la Ciudad de México.⁴⁰ Por ser la primera en participar se le asignó la letra “A” para identificarla en referencias posteriores. Los maestros que participaron tienen tiempo completo en su área, atienden a varios grupos, son asesores de grupo y/o coordinadores de materia. Hay un orientador por grado. La participación de esta escuela (A) fue de 4 maestros de Matemáticas, 2 de Historia y 1 de Química.

Las otras dos escuelas participantes son dos secundarias oficiales ubicadas en el Estado de México.⁴¹ La referencia que se hace de ellas B y C también se relaciona con el orden de participación. Ambas escuelas coinciden en su descripción, por ello las características que se dan concuerdan con las dos escuelas.

Algunos maestros tienen tiempo completo en la secundaria y desempeñan funciones administrativas y directivas. Otros tienen su carga horaria dividida en diferentes escuelas y horarios. La cantidad de horas de trabajo en la escuela puede variar de 4 a 30 horas a la semana. La asesoría a alumnos la proporcionan maestros con un mayor número de horas

⁴⁰ Se agradece la valiosa participación de los maestros del Colegio Madrid.

⁴¹ Se agradece la entusiasta colaboración de las escuelas 6 y 292.

y descarga horaria,⁴² que son generalmente tutores de grupo y ven problemas relacionados con conducta, aprovechamiento y organización escolar. Existen orientadores por grado, además de los tutores de cada grupo. La participación de la escuela B fue de 2 maestros de Física, 1 de Historia y 3 de Geografía. En tanto que en la escuela C la participación fue de 2 maestros de Matemáticas, 1 de Química, 2 de Biología, y 1 de Geografía.

Procedimiento

Se invitó a maestros de secundaria de una escuela privada (A) y dos escuelas públicas (B y C) a que contestaran un cuestionario, sobre su experiencia de clase en comprensión de lectura. De la escuela A participaron 7 maestros; de la escuela B, 6 maestros; y de la escuela C, 6 maestros. Se reunieron 19 cuestionarios distribuidos de la siguiente manera: 6 maestros de Matemáticas, 2 de Física, 2 de Química, 2 de Biología, 3 de Historia y 4 de Geografía. La disparidad en la cantidad de maestros por materia ocurre porque la participación fue voluntaria; sin embargo, en el análisis se juntaron todos los cuestionarios, y sólo se hace una distinción por escuelas en la primera parte.

El cuestionario se piloteó entre cinco maestros de secundaria ajenos a los maestros que participaron en el estudio y fue leído por un experto en lectura.⁴³ Contiene 8 preguntas: 5 abiertas y 3 cerradas. Las preguntas de las que se obtiene la primera parte de la información son abiertas, preguntas 1, 2, 5, 6 (Apéndice A). Las preguntas 1 y 2 se dirigen a investigar qué habilidades de comprensión de lectura trabaja el alumno en cada una de las áreas; en tanto que las preguntas 5 y 6 investigan lo que hace el maestro para trabajar la comprensión de los textos de su área y las actividades de vocabulario que realiza.

Las preguntas 3 (cerrada) y 4 (abierta) proporcionan la segunda parte de la información (Apéndice B). En el primer caso se pregunta al maestro de asignatura si percibe que el alumno transfiere las estrategias y herramientas de comprensión de lectura trabajadas en la clase de español, a la lectura de sus textos. Esta opinión se complementa con la

⁴² La descarga horaria se refiere a que no están frente a grupo.

⁴³ Las preguntas con respuestas se encuentran en los Apéndices A, B y C.

pregunta 4 que indaga lo que piensan los maestros sobre la posibilidad de asumir la enseñanza de comprensión de textos de su área, independientemente de que la clase de español la trabaje.

Las preguntas 7 y 8 (Apéndice C) dan información sobre el tipo y grado de interés de los maestros por conocer modelos y métodos de lectura académica que sean útiles en su área, e indagan sobre aquellos que les sean familiares. (La pregunta 7 es cerrada y la 8 abierta).

Metodología

Las respuestas del cuestionario se transcribieron concentrándolas por escuelas, y luego se codificaron por categorías siguiendo el método de temas, patrones y categorías de Patton (1990). Como se buscó integrar cada una de las respuestas de los participantes a categorías, un mismo participante puede tener respuestas integradas a varias categorías, pues hay respuestas amplias y detalladas, otras específicas y otras muy generales. Por lo mismo, algunas categorías pueden tener una alta frecuencia de codificación y otras una frecuencia muy baja.

Se utilizaron los procedimientos de análisis de contenido descritos en Patton (1990) para respuestas abiertas integrando patrones y temas con la información de las respuestas que proporcionaron los cuestionarios. Los patrones son puntos de convergencia de actividades de comprensión lectora realizados por alumnos y maestros y los temas son las ideas planteadas que apoyan la integración al patrón.

Para encontrar los patrones, se siguió el modelo inductivo de análisis, (Patton, 1990). Partiendo de las respuestas de maestros, se van detectando patrones con los que convergen términos, aunque los maestros no den un término específico, que describen categorías generadas inductivamente. Para agrupar las categorías se fue formando una matriz con los temas recurrentes de alumnos. Éstos se comparaban e insertaban en grupos y subgrupos evaluándolos y modificándolos en repetidas ocasiones hasta integrar todas las respuestas. Así, las mismas respuestas fueron formando temas que posteriormente dieron lugar a patrones de respuestas con tópicos recurrentes. Obtenido el primer grupo

de patrones, el de los alumnos, se buscaron patrones de convergencia de las actividades de lectura que realizan los maestros.

Con estos patrones se formaron 8 categorías (Tabla 1) que integran actividades desarrolladas por maestros y alumnos: *Manejo de vocabulario del área, exposición a lecturas del área, fluidez lectora, idea principal, análisis/síntesis, prelectura, motivación para leer y comentarios de comprensión*. Posteriormente, para hacer más específica la información que abordaban las categorías, se desglosaron subgrupos (Apéndice E) dentro de estas categorías, también integrados a la Tabla 1 (primera columna).

Las categorías se juzgaron con los criterios de homogeneidad interna y heterogeneidad externa de Guba (1978). Siguiendo el primer criterio, permanecen en una misma categoría los datos que se mantienen juntos de forma significativa, los que se relacionan. El segundo criterio marca la diferencia entre una y otra categoría, de manera que sean notorias las diferencias entre categorías.

Así, partiendo de la descripción que hicieron los maestros (tabla 1), el resultado se integra en una matriz con las 8 categorías (primera columna), que codifican con positivo (+) y negativo (-) lo que hacen los alumnos (segunda y tercera columna). Se considera positivo todo aquello que hace el alumno para comprender el texto académico, y negativo, lo que hace que no le ayuda a comprenderlo. En la cuarta columna, al lado de los alumnos, se codifica todo aquello que los maestros realizan o trabajan en su clase en relación con comprensión de textos de su materia. Sigue el mismo criterio de categorización realizado con los alumnos, a excepción de *comentarios sobre comprensión* que, como se observa, se refiere exclusivamente a los comentarios realizados sobre alumnos. La última columna concentra el porcentaje total de opiniones por categoría y en el paréntesis se da el número de participaciones recabadas por categoría. El concentrado general se da en la tabla 1 y los datos y ejemplos desglosados por categoría se presentan en las tablas 2 a 9.

Tabla 1 Categorías con actividades de lectura realizadas por maestros

Categorías	Alumnos +	Alumnos -	Total Alum.	Total Maest	% total de Opiniones *
Manejo de vocabulario del área Explicación/Parfraseo Asociación/transcodificación Búsqueda/indagación Diccionario/glosario	0	0	0	29% 26% 24% 21%	20%
Exposición a lecturas del área Acceso a lectura del área Introducción a lectura del área	15%	40%	55%	45%	12%
Fluidez lectora Velocidad o ritmo de lectura Hábito de lectura/dificultad para leer Lectura voz alta – grupal – silencio	0	15% 40%	55%	45%	12%
Idea principal Idea principal Resumen Subrayado/Palabras clave Cuestionario/Preguntas	32% 16% 5% 10.5%	5%	37% 16% 11% 10%	63% 10% 16% 16% 21%	11%
Análisis / Síntesis	7%	36%	43%	57%	8%
Búsqueda de información previa / prelectura Indagación Copia	23%	23%	46% 38% 8%	54% 46% 8%	8%
Motivación para leer Gusto por leer Interés/atención Trabajo Lectura interesante	5%	23% 38% 24%	90% 28% 38% 24%	10%	12%
Comentarios sobre comprensión Comprensión general/Pocas habilidades Lectura técnica No comprenden	18%	82% 21% 36% 25%	100% 39% 36% 25%	0	17%

Comentarios por categoría. Lo que hacen (+) o dejan de hacer (-) los alumnos para comprender textos del área. La columna de maestros muestra lo que hacen para apoyar la comprensión. *El porcentaje está redondeado

Un ejercicio similar de búsqueda de patrones se realizó con los siguientes grupos de categorías que se codifican en las gráficas 1 y 2, y en la tabla 10. La gráfica 1 integra las respuestas relacionadas con la transferencia de estrategias de lectura de la clase de español a la lectura del texto de las otras materias. Se parte de la idea, ampliamente difundida en secundaria y niveles superiores, de que como la clase de español abarca la lectura de todo tipo de textos, los maestros de las otras áreas sólo deben preocuparse de enseñar los contenidos y dejar claros los conceptos de su área.

En la gráfica 2 se reunieron las respuestas de los maestros sobre las causas por las que los docentes de cada una de las áreas debieran asumir la enseñanza de la comprensión lectora de sus propios textos, frente a la posibilidad de continuar dejando las tareas de lectura a la clase de español. Este planteamiento es importante porque permite identificar si existen las condiciones para que los maestros de las materias participen en la enseñanza de comprensión de sus textos a través del manejo de herramientas y estrategias lectoras en el contexto de la disciplina, situación que se ha venido comentando a lo largo de los dos capítulos anteriores.

La tabla 10 concentra las opiniones de maestros sobre las condiciones generadas en la clase que facilitan su intervención para la comprensión de los textos de su materia, así como la manera como el contenido y la lectura se complementan cuando el maestro también se hace cargo de la lectura. La importancia de las respuestas radica en identificar si se dan las condiciones para que los maestros utilicen en su clase herramientas y estrategias lectoras que sirvan también para abordar sus contenidos.

La gráfica 3, así como las tablas 11a y 11b se enfocan en el interés de los maestros por conocer modelos de lectura y proporciona información sobre cuáles modelos les son familiares a partir de sus nombres, pues es muy probable que algunos docentes desarrollen prácticas de lectura y desconozcan el modelo o la teoría que los representa.

Análisis

Primera parte

Las habilidades lectoras de los alumnos.

El trabajo con lectura dentro de las materias de matemáticas, física, química, biología, historia y geografía, plantea la presencia de las siguientes ocho categorías: vocabulario, 20%; exposición a lectura del área, 12%; fluidez lectora, 12%; idea principal, 11%; análisis y síntesis, 8%; búsqueda de información previa, 8%; motivación para leer, 12%; y comentarios sobre comprensión, 17% (Tabla 1). Como se explicó anteriormente, estas categorías surgieron de las preguntas 1, 2, 5 y 6. El Apéndice E contiene el concentrado de preguntas, escuelas y materias integradas en categorías.

A continuación se describen los elementos que formaron cada categoría, detallando y comparando los resultados. En la descripción de cada categoría se da información resumida en una tabla haciendo la distinción por escuelas. Se citan algunos comentarios de los maestros de Matemáticas, Física, Química, Biología, Historia y Geografía, siguiendo los lineamientos planteados en la metodología.

Manejo de vocabulario del área

El vocabulario fue la actividad más comentada por los maestros, con 20%. El tipo de actividades que desarrollan son 29% con explicación o parafraseo; 26%, con asociación o transcodificación; 24% con el uso del diccionario o con un glosario; y 21% con la búsqueda o indagación de significados. En tanto que no se menciona ninguna actividad que realicen los alumnos para trabajar el vocabulario (Tabla 2). Las respuestas muestran que los maestros tienen presente el trabajo con vocabulario como factor indispensable en la comprensión y construcción de conceptos y recurren a prácticas que lo fomentan, en particular la escuela A (Tabla 2). Sin embargo, se observa que continúan utilizando prácticas tradicionales de comprensión de vocabulario, con excepción de asociación de palabra e indagación en fuentes de información distintas a los diccionarios, llama la atención que en las escuelas B y C la búsqueda de palabras en el diccionario sea todavía una práctica para trabajar vocabulario del área en varias materias.

Estos resultados llevan a reflexionar que el trabajo con vocabulario se vería altamente beneficiado si los maestros conocieran los aspectos del conocimiento de la palabra (Nagy y Scott, 2000), para lograr un alto beneficio en la comprensión de conceptos de los alumnos; la profundidad con la que se llegue a conocer una palabra (Blachowicz *et al*, 2006; Blachowicz y Fisher, 2000; y Anderson y Freebody, 1981), y los principios en la enseñanza de vocabulario (Blachowicz *et al*, 2006).

La explicación de términos con 29%, incluye la mayor parte de los comentarios de las tres escuelas, lo que evidencia una práctica muy recurrente al trabajar con el vocabulario. Algunos comentarios son: “*explico el concepto*” (A). “*comentario de los vocablos que desconocen, explicación de palabras desconocidas*, (B). “*se da a conocer el significado de palabras y signos, aclaro el significado, explico el significado de palabras nuevas*, (C). Por su parte el parafraseo, si lo hace el maestro, representa otra forma de explicación, y si lo hace el alumno evidencia la comprensión de la palabra, cuenta con comentarios de los dos tipos: *parafraseo de términos, explican con sus propias palabras el significado y que expliquen verbalmente lo que investigaron*, (clases de matemáticas y química).

En la escuela A los maestros hacen que el alumno explique con sus propias palabras el significado de vocabulario después de trabajar con el concepto, en tanto que en las escuelas B y C es el maestro quien asume el rol de explicación de los términos.

La asociación y transcodificación, 26%, son también prácticas recurrentes.⁴⁴ Ambas las utiliza la escuela A con una proporción del 78%, en matemáticas, química e historia. Algunos comentarios son: *asociación de la palabra y luego hacen ejercicios en donde tengan que relacionar el concepto, partir del lenguaje cotidiano y pasar al lenguaje matemático haciendo similitudes, analizar el tema desde distintos puntos y llegar con ellos a la conclusión del por qué se le nombra así al tema o concepto*. Las escuelas B y C

⁴⁴ En este contexto se llama transcodificación a la traducción de términos técnicos a vocablos del dominio escolar

la aplican en la clase de física y geografía: *manipular el vocabulario y encontrarse con él lo más posible en el laboratorio, y presento videos relacionados con el tema.*

La búsqueda e indagación, 24%, difieren del uso de diccionario, en la fuente de información utilizada para trabajar con términos del área. En la *indagación* se trabaja con libros de texto u otros materiales. Los comentarios “*escriben ejemplos investigados por ellos, investigan antes de leer o durante la lectura, desde búsqueda en clase hasta investigación en casa*” (A) se utilizan en matemáticas, química e historia. En las otras dos escuelas “*revisan en el libro el significado e investigan*” en geografía.

La búsqueda de términos en el diccionario reúne el 21% de comentarios. De los maestros que mencionan el uso del diccionario, las escuelas B y C lo trabajan para las materias de física, historia y geografía, (B); y matemáticas, química y biología, (C). No es una práctica común en la escuela A, donde en vez del diccionario, el maestro elabora un glosario con los términos del área. En los textos expositivos es preferible generar glosarios, porque los diccionarios dan significados generales que distraen al estudiante del concepto específico (Scott y Nagy, 1997).

En la Tabla 2 puede observarse que de las cuatro prácticas que utilizan los maestros para que los alumnos comprendan el vocabulario de su área, la asociación y transcodificación y la búsqueda de información son las más efectivas porque facilitan la construcción de esquemas basándose en lo que ya conocen los alumnos y permiten alcanzar algunas de las características de las palabras planteadas por Nagy y Scott (2000).

Tabla 2 Actividades de trabajo con vocabulario

Subcategorías 20%	Comen- tarios	Materias	Escuela		
			A	B	C
Explicación / Parafraseo	29%	A: Matemáticas, Química B: Historia, Geografía C: Química, Biología, Geografía.	3	2	5
Asociación/transcodificación	26%	A: Matemáticas, Química, Historia. B: Física C: Geografía	7	1	1
Búsqueda o indagación	24%	A: Matemáticas, Química, Historia B: Geografía C: Geografía	4	2	1
Búsqueda de términos en el diccionario / glosario	21%	A: Historia B: Física, Historia y Geografía C: Matemáticas, Química, Biología	1	3	4

Porcentaje y cantidad de comentarios por materias

Puede considerarse que las actividades descritas por los maestros en la categoría de vocabulario son útiles, pero limitadas. El alto porcentaje de opiniones que genera esta categoría remite a lo importante que es para los maestros el manejo de las palabras como fundamento conceptual del contenido. También refleja la necesidad de herramientas para trabajar vocabulario. El uso del diccionario es delicado, no es la solución para comprender textos académicos y requiere de una instrucción específica dirigida a la disciplina (Scott & Nagy, 1997).

Exposición a lecturas del área

La exposición a lecturas del área (Tabla 3) se relaciona íntimamente con la elaboración de esquemas conceptuales que permiten al alumno comprender la lectura. Esta práctica docente es la que da lugar a que el alumno utilice el conocimiento con el que llega a la escuela para adquirir un conocimiento nuevo, situación que se da cuando el alumno logra relacionar lo nuevo con lo conocido. La exposición a lecturas del área también se relaciona con uno de los principios de la enseñanza de vocabulario que propone la manipulación de gran cantidad de palabras en muchos contextos para que el estudiante las retenga y utilice; así como el uso de claves textuales para que el alumno comprenda las palabras (Blachowicz y Fisher (2000).

Esta práctica reunió el 12% de participaciones. Hay comentarios que muestran una participación equilibrada entre maestros y alumnos. El 55% corresponde a actividades de los alumnos y el 45% a actividades de maestros. Sin embargo, los comentarios negativos sobre el acercamiento del alumno a la lectura alcanzan un alto porcentaje, 40%, frente a un 15% de comentarios positivos. Lo que supone una limitante en la comprensión de nuevos conceptos ya que si el alumno no se relaciona con la lectura, difícilmente tendrá la oportunidad de ampliar sus esquemas, de construir nuevos esquemas o de modificarlos. Por su parte las prácticas de los maestros muestran un esfuerzo por propiciar la lectura de textos de su área, en particular la escuela A. Sin embargo, en las escuelas B y C las prácticas docentes que favorezcan la lectura son pocas y poco efectivas.

La Tabla 3 muestra las dos variables que integraron esta categoría, la forma en que los alumnos abordan el texto del área y las actividades de comprensión de lectura que realizan los maestros. Del total de comentarios, 55% corresponde a alumnos y 45% a maestros. Los comentarios positivos de los alumnos, 15%, incluyen la *“búsqueda de una idea general, el uso de la imagen que viene en el texto y que están más cómodos leyendo un fragmento pequeño del área que textos amplios.”*⁴⁵ Sin embargo, son más los comentarios negativos, 40%, *“no usan el libro de texto porque no le entienden; no leen el texto completo; leen rápido; no leen con cuidado; les da flojera volver a leer; no pueden decir con sus palabras lo que dice el texto, parafraseo, y dificultad para encontrar datos en la lectura.”*

Las actividades que trabajan los maestros se relacionan con la categoría anterior: *“la traducción de problemas o lenguaje del área a lenguaje común; lecturas relacionadas con el área; y explicación por parte del alumno de lo que leyó en la escuela.”* (A). En las otras dos escuelas se menciona que *“los alumnos leen pequeñas lecturas relacionadas con la materia y extractos del libro de texto.”* Se observa que el maestro busca poner en contacto al alumno con textos del área y que se preocupa por ayudar a que los alumnos

⁴⁵ Éste último considerado positivo por la disposición a la lectura, aunque de hecho dificulta el acceso a explicaciones amplias

comprendan, pero que les hacen falta herramientas de comprensión de lectura académica para ayudarlos.

Tabla 3 Trabajo con lectura antes de abordar un tema.

Subcategorías 12%	Alumnos 55%		Escuela		
	+	-	A	B	C
Acceso a lectura del área	15%	40%	6(a)	1(a)	3(a)
Uso de estrategias para introducir al área	Maestros		7(m)	0(m)	2(m)
	45%				

Los comentarios de maestros respecto a la dificultad y falta de interés de los alumnos en la comprensión de los textos de las materias plantean la necesidad de que los maestros manejen herramientas que faciliten el acceso de sus estudiantes a la lectura. En particular, el uso de organizadores previos (Ausubel, 1963) supone un acercamiento preliminar al texto que se va a leer. Es probable que el libro de texto, aunque cuida el manejo del lenguaje, la introducción gradual de conceptos, y utiliza elementos visuales explícitos y atractivos, sea difícil de comprender para el alumno porque su conocimiento previo no se relaciona con la manera como se presenta la información. De ahí que sea de gran utilidad que el maestro aprenda a elaborar y desarrollar los organizadores previos que sirvan de “puente” al alumno. Sin este trabajo previo del maestro, la exposición a lecturas del área difícilmente será una práctica que desarrollen los alumnos.

La fluidez lectora

La fluidez lectora, 12%, fue el otro factor más comentado por los maestros (Tabla 4). No existen comentarios positivos en este rubro. El consenso general es la falta de fluidez de los estudiantes al abordar los textos, 55%. Problema que los maestros intentan solucionar a través de lectura grupal, en voz alta y en silencio (escuelas B y C). La fluidez lectora se relaciona, por un lado, con una buena decodificación; por otro, con la familiaridad del alumno con el vocabulario y el texto que va a leer. Esto es, con la cantidad de

conocimiento previo que le sirva de ancla al conocimiento nuevo. Como se mencionó en el capítulo anterior, también se relaciona con la familiaridad que se tenga con la estructura del texto en cuestión (Goswami, 2000; Meyer, 1975).

No hay que olvidar que la fluidez lectora es uno de los rasgos más visibles de la lectura, como lo es la ortografía de la escritura, sin que el manejo de una y otra reflejen lo que el alumno comprende, o la manera como estructura. La lectura en silencio genera fluidez sólo si el lector tiene resuelta la decodificación; cuenta con un conocimiento previo del tema y el vocabulario que se aborda, y está familiarizado con la estructura del texto, (Pressley, 2000). La lectura grupal y en voz alta presuponen que el lector ya puede decodificar el texto como para comunicar lo que dice, y no son un indicador de que la lectura se esté comprendiendo; de ahí que las prácticas lectoras de los maestros que buscan solucionar la fluidez resulten poco efectivas (Tabla 4).

Se identificaron dos patrones negativos recurrentes: falta de velocidad, 15%, y falta de hábito de lectura, 40%. Los comentarios fueron *“falta velocidad en la lectura, la mayoría no tiene fluidez, no saben dar la puntuación adecuada a la lectura, no están acostumbrados a leer, casi no tienen el hábito de leer, no practican y les cuesta trabajo leer frente a sus compañeros.”* Habría que señalar dos comentarios: *sólo leen sin captar ideas y el primer año se dificulta la lectura*, que describen el tipo de restricciones lectoras percibidas; restricciones que afectarían indiscutiblemente el aprendizaje del texto. Los comentarios de maestros, 45%, se relacionan con actividades de lectura grupal en voz alta y en silencio: *“se realiza lectura de comprensión, se hace lectura de comprensión en voz alta.”* Se habla también (B y C) de la lectura *“punto y coma”* y el método *“5-10 minutos”* como recurso para mejorar la fluidez.

Tabla 4 Comentarios sobre fluidez y práctica lectora

Subcategorías 12%	Alumnos 55%		Maestros 45%	Comentario por Escuelas		
	+	-		A	B	C
Velocidad o ritmo de lectura	0	15%	-----	1	2	
Hábito de lectura/ dificultad para leer	0	40%	-----	2	5	1
Lectura en silencio, en voz alta y grupal	-----		45%		6	3

Los comentarios negativos y prácticas remediales se desarrollan particularmente en las escuelas B y C.

La fluidez con la que se lee un texto remite a situaciones lectoras que pudieran desconocer los maestros. Por un lado puede evidenciar que el alumno decodifica adecuadamente, pero decodificar no significa que se comprenda. Si el estudiante no logra relacionar lo que sabe con lo que dice el texto, no podrá ampliar, modificar o cambiar lo que sabía. La fluidez también está ligada a la familiaridad que tenga el alumno con las palabras y conceptos que hay en el texto y se verá afectada si no conoce el significado de las palabras o las conoce muy superficialmente. Esto mismo ocurre con buenos lectores. Por ejemplo, un texto de historia con un alto contenido conceptual no será leído con fluidez por un experto en química, a menos que la historia sea su pasatiempo lector.

La fluidez también se relaciona con el manejo de la estructura de cada dominio. El alumno debe aprender a reconocer la estructura con la que cada disciplina presenta la información para que se facilite la comprensión (Meyer, 1975), práctica que dominan los maestros de las distintas asignaturas. Estos tres elementos, familiaridad con los conceptos y palabras de su área, dominio de la estructura con la que se presenta la información en su disciplina y una decodificación automatizada, facilitan no sólo la comprensión, sino también una lectura fluida.

Idea principal

Es la siguiente categoría, con un 11% del total. Los comentarios de maestros dejan al descubierto la estrecha relación entre la comprensión y la identificación de las ideas principales. Las actividades que se relacionan con esta categoría son: Búsqueda de la idea

principal, 10% maestros, y 16% alumnos; elaboración de resúmenes, 16% maestros, y 11% alumnos; subrayado y palabras clave, 16% maestros, y 10% alumnos; cuestionario y preguntas, 21% maestros.

La Tabla 5 expone que la actividad más realizada por los maestros es el cuestionario y las preguntas, pero al no mencionarse entre las actividades de los alumnos sugiere que la elaboración de preguntas es una práctica docente más ligada a verificar y evaluar la información y no como una estrategia que realicen los alumnos para comprender su lectura. También resulta interesante que los únicos comentarios positivos de los alumnos (escuela A), sean los que se relacionan con encontrar la idea principal y personajes principales, ya que son ampliamente trabajados en la clase de español.

Tabla 5 Trabajo con localización de idea principal.

Subcategorías 11%	Alumnos 37% *		Maestros 63%	Escuela		
	+	-		A	B	C
Idea principal	16%		10%	3(a)	1(m)	
Resumen	5%	5%	16%	1(m) 2(a)	1(m)	1(m)
Subrayado/palabras clave	11%		16%	2(m) 2(a)	2(m)	
Cuestionario/preguntas	-----		21%		3(m)	1(m)

Participación porcentual y numérica de alumnos (a) y maestros (m) por *Escuela*.

Encontrar la idea principal no sólo supone la comprensión del texto, sino la selección de la información más importante, las *macroproposiciones* en términos de Kintsch (1974). Encontrar lo más importante, ya sea para hacer un resumen o para encontrar la idea principal en la lectura, supone que el autor presentó las ideas siguiendo un orden y una jerarquía. Las ideas principales son las que expresan el significado global, por ello permiten comprender y recordar la información leída. Sin embargo estas ideas centrales pueden estar explícitas o no. Si el alumno está acostumbrado a encontrar explicitada la información importante, tendrá problemas para localizarla, particularmente en textos no escolares, en evaluaciones en las que no está explícita la idea principal, o cuando se da

mucha información de apoyo a la idea principal como comparaciones, explicaciones, ejemplos, resultados, etc.

Teniendo en cuenta la dificultad de localizar la información importante para un estudiante,⁴⁶ considérense los comentarios “*no buscan el detalle, no discriminan lo importante,*” es necesario el andamiaje que proporciona el maestro (Ausubel, 1963) para que el alumno aprenda a encontrar la información importante en un texto. El subrayado de palabras clave es una ayuda, pero cuando se lee por primera vez, todo pareciera ser importante y tiende a subrayarse. Por ello es recomendable hacerlo a partir de la segunda lectura. Por último, los cuestionarios son útiles, siempre que la pregunta no sea textual, porque dirigen la lectura para encontrar cierta información; sin embargo, si el alumno no sabe qué o por qué está buscando algo no integrará la información más importante, aunque la encuentre, pues la tarea lectora se verá únicamente como recopilado de información.

Análisis y síntesis

Realizar el análisis o la síntesis de un texto académico es un acto cognitivo bastante complejo que involucra separar relacionar y reconstruir. Procesos que requieren una orientación didáctica que facilite el trabajo cognitivo. Del 8% de trabajo en esta categoría sólo hay un comentario que describe lo que sí puede hacer el alumno: “*puede elaborar una síntesis con guión de lectura*” (A). El resto de comentarios, 36%, menciona las dificultades que tienen los alumnos para analizar el texto “*les es difícil analizar los temas con profundidad, cuestionar la lectura y se les dificulta analizar los textos del área*” (Tabla 6)

Por otro lado, el número de maestros que menciona actividades de análisis y síntesis es restringido, lo que hace suponer que esta práctica es limitada, particularmente en las escuelas B y C. Las actividades que realizan los maestros, 57%, hablan del tipo trabajo de los alumnos: “*análisis del capítulo después de leer, se trabajan mapas conceptuales,*

⁴⁶ Si bien los textos escolares marcan con *negritas* los conceptos y sus relaciones y utilizan formatos especiales para destacar los aspectos en los que debe el lector poner atención.

cuadros sinópticos y síntesis del tema, y análisis del discurso expresado en el texto a través de una lectura crítica del mismo” (A), que contrastan con las actividades de la otra escuela “hacer conciencia para la resolución de problemas de la materia” (C).

Tabla 6 Prácticas de alumnos y maestros con análisis y síntesis.

Trabajo con análisis y síntesis 8%	Coment.		Total	Escuela		
	+	-		A	B	C
Alumnos	07%	36%	43%	1+ 4-	1-	0
Maestros	57%		7	0	1	

Porcentaje de actividades y número de comentarios por escuela.

El trabajo de análisis y síntesis supone que se ya se comprendió la información escrita. Sin embargo, las dos son procesos que requieren de práctica. Es difícil que el alumno realice estos procesos si no ha analizado problemas cotidianos. Por ello en los programas de secundaria se insiste en analizar los problemas de su comunidad. La ausencia de comentarios de trabajo de maestros en esta categoría, así como las dificultades de los alumnos para analizar y desarrollar una síntesis demanda la enseñanza de estrategias lectoras y de análisis que guíen a los maestros en la orientación de estos aspectos. El trabajo con este tipo de estrategias excede la propuesta que se presenta en este estudio.

Búsqueda de información previa / prelectura

Esta categoría, al igual que la anterior, integra el 8% de las actividades que se realizan en el salón de clases. Las actividades de alumnos constituyen un 46% y las de los maestros un 54%. (Tabla 7). Las actividades de los alumnos *“los alumnos investigan y leen para ampliar información e incluso la comentan, pero no van más allá de lo que dice la lectura; más bien copian del libro y algunos preguntan al maestro”* evidencian la falta de estrategias incorporadas al trabajo escolar. Sobre todo si se toma en cuenta que la prelectura a partir de la indagación es lo que permite al alumno familiarizarse con lo que va a aprender (Nacional Reading Panel, 2000; Devine, 1986; Moore *et al*, 1983; Paris *et al*, 2004; Smith, 1971).

Entre las actividades de búsqueda de información previa que realizan los maestros están: “poner a los alumnos a investigar del texto, darles una guía de investigación, familiarizarlos con el título, que lean pies de foto e investiguen por su cuenta”. Se tiene un 23% de participación positiva (+) y un 23% de falta de participación (-) de los alumnos. Los resultados muestran que es probable que los alumnos no alcancen a desarrollar estrategias que los lleven a tener una información previa del contenido a tratar en clase, aunque los maestros le dediquen un 54% de trabajo. El conocimiento del alumno de lo beneficioso que resulta la lectura previa y la búsqueda de información para comprender un texto forman parte de las herramientas que debe dominar un lector estratégico.

Aparte de las actividades de indagación, se mencionó el copiado del texto asignado por maestros, 8%. Si bien la copia tiene una frecuencia muy baja su presencia revela prácticas tradicionales de acceso a la información que resultan todavía útiles para algunos maestros, pero que asignan un papel pasivo al proceso lector. Esta postura es muy diferente a la concepción actual de la lectura que otorga al lector un papel altamente activo de interacción con el texto. Como puede observarse en la literatura presentada en el capítulo anterior, de la interacción lector y texto es de donde se desprende la comprensión.

Tabla 7 Actividades de búsqueda de información.

Subcategorías 8%	Alumnos 46%		Maestros 54%	Escuela		
	+	-		A	B	C
Indagación	23%	15%	46%	2(m)	3(a) 1(m)	2(a) 3(m)
Copia	8%		8%			1(a) 1(m)

Porcentaje de actividades que alumnos (a) y maestros (m) dedican. Clasificación por escuela.

Motivación

Esta categoría se integró con el 12% de apreciaciones de maestros sobre la actitud del alumno al leer (Tabla 8). Si bien en el cuestionario no se pregunta explícitamente sobre actitudes de los alumnos, esta categoría y *comentarios sobre comprensión*, fueron las más recurrentes entre las respuestas de docentes de todas las áreas.

Del total de comentarios de esta categoría, 90% se refiere a actitudes de alumnos, y 10% a la actividad del maestro relacionada con motivación para leer. Las opiniones de maestros sobre motivación se desglosan en tres subcategorías: gusto por la lectura (positivo-negativo), interés/atención al leer, y el trabajo. El gusto por leer tuvo un 28% de opiniones (5% + y 23%-). El único comentario positivo es “*en general les gusta leer*” mencionado por un maestro de matemáticas de la escuela A;⁴⁷ sin embargo, se da un 85% de comentarios negativos en las tres subcategorías: “*no les gusta leer, no hay lectura por gusto, están acostumbrados a leer sólo lo que les gusta, de lo contrario lo hacen con enfado, no cumplen con el trabajo en casa, todo lo hacen al último momento, optan por no trabajar, la lectura es por obligación, no hacen nada por eso se les dejan trabajos hechos a mano*”.

Los comentarios relacionados con el interés y atención son los que tienen el mayor porcentaje negativo, 38%. Incluyen “*falta de interés, poco gusto por la lectura, poca atención, lectura por compromiso de la materia y poca iniciativa*”. Se puede observar que estos tres factores: interés, gusto y trabajo están interrelacionados con la motivación de cualquier buen lector. Paris *et al* (2004) aseguran que la comprensión sólo ocurre cuando se dan dos factores *skill and will*. Estos resultados verifican tal afirmación, sobre todo si se relacionan con lo que dicen los docentes sobre la comprensión en la Tabla 8.

La actividad realizada por maestros, 10%, se relaciona con *proporcionar lecturas que interesen al alumno*. Si bien en estas categorías el mayor porcentaje se refiere a los alumnos, sólo el 10% mencionan promoverla a partir de lecturas interesantes. Puede observarse que los elementos elegidos por los maestros para calificar la motivación lectora son el gusto, el interés y la actividad. Todas ellas decisivas al desarrollar una lectura para aprender del texto. También puede apreciarse que las lecturas interesantes no son suficientes para motivar a un adolescente a leer, pues la motivación está relacionada con los éxitos y fracasos en una actividad, (Paris *et al*, 2004).

⁴⁷ Se comenta especialmente, dada la gran disparidad de comentarios que se le oponen.

Tabla 8 Lo que piensan los maestros sobre la motivación de sus alumnos.

Subcategoría 12%	Alumnos 90%		Maestros 10%	Escuela		
	+	-		A	B	C
Gusto por leer	5%	23%	práctica	2(a + -)	2(a-)	2(a-)
Interés/atención en la lectura	38%			4(a-)	1(a-)	3(a-)
No trabajan	24%			2(a-)		3(a-)
Lecturas interesantes			10%		1(m)	1(m)

Patrones de motivación con porcentaje de opiniones de maestros e intervenciones por escuelas.

Comentarios de comprensión

La última categoría integrada en la Tabla 9 reúne lo que piensan los maestros sobre la comprensión lectora de sus alumnos (17%). Al igual que la motivación, no es una actividad. Su presencia con las demás categorías representa una “llamada de atención” sobre las carencias en comprensión lectora para cambiar la forma como los alumnos se involucrarán con la lectura. Los comentarios sobre comprensión recopilados de las preguntas 1 y 2 dieron lugar a 3 subcategorías: comprensión general con respuestas positivas (+) 18% y 21% (-); lectura técnica 36% (-); y no comprenden 25% (-).

Los comentarios positivos de comprensión, 18%, sólo se encontraron en la escuela A: *“En general comprenden lo que leen, algunos chicos pueden leer y comprender casi todo, entienden el texto de forma general.”* Y los comentarios negativos “pocas habilidades de comprensión,” 21%, en las tres escuelas, como: *“La gran mayoría no posee habilidades de comprensión lectora, hay pocas habilidades de lectura pues casi no leen, han disminuido sus habilidades por influencia de los medios, muy pocas...”*

Los comentarios sobre dificultad para comprender lecturas técnicas, 36%, evidencian una falta de conocimiento del proceso lector o de las estrategias para facilitarlos, pues leer varias veces algo que no quedó claro es una estrategia de lectura que realizan incluso los buenos lectores: *“en la materia de matemáticas no se nota avance en estas habilidades, en general necesitan leer varias veces para entender el significado, se dificulta la*

comprensión de textos...” Hay que tener presente que la lentitud o rapidez de lectura se relaciona con el manejo conceptual que se tenga del dominio en que se lee (Alexander y Jetton, 2000). De ahí que una lectura con gran carga conceptual tenderá a ser más lenta.

La subcategoría, “no hay comprensión,” 25%, incluye comentarios como: “*No entienden lo que leen, sólo leen, no hay comprensión, no entienden y se les hace tediosa la lectura, su habilidad lectora es muy pobre...*” Todo ello habla de una lectura más bien automatizada en la que lo importante es leer de manera continua. Por supuesto que esto cansa al lector y al maestro y no conduce a la comprensión de la lectura.

Tabla 9 Comentarios sobre la comprensión lectora de los alumnos.

Subcategorías 17%	Alumnos		Escuela		
	18%	82%			
	+	-	A	B	C
Comprensión general (+) / pocas habilidades de comp. -	18%	21%	5+ 1-	3-	2-
Dificultad para comprender lecturas técnicas	- - -	36%	4-	3-	2-
No hay comprensión	- - -	25%	1-	1-	6-

Porcentajes de opiniones (+) y (-) en comentarios de comprensión y su relación con escuelas.

Esta situación no está aislada de la variable “falta de comprensión,” 25% ya que ambas situaciones muestran una gran dificultad de los alumnos para comprender los textos del área, y la falta de recursos de los maestros para apoyarlos. El hecho de que la intención de la pregunta sea generar una respuesta positiva y en su lugar surjan una gran cantidad de respuestas negativas, habla de la necesidad de implementar estrategias y formación de maestros en la comprensión de textos académicos.

La conclusión a la que se llegó con los resultados obtenidos en esta primera parte es que los maestros tienen amplias expectativas sobre lo que deberían hacer los alumnos con la lectura, confirmando la creencia generalizada de que la lectura debiera estar dominada en la secundaria. La mayoría de los maestros desconocen que en realidad es un proceso en el que se trabaja toda la vida. Su preocupación por las dificultades de comprensión lectora en su área y el trabajo lector con el que procuran resolverlo demanda la formación de

docentes que trabajen con la lectura estratégica. Demanda también que la enseñanza de comprensión lectora de textos académicos se integre a los contenidos, pues los infortunados resultados en comprensión evidencian las consecuencias de separar la enseñanza de la lectura de sus contextos de aprendizaje.

La siguiente parte del estudio aborda precisamente la perspectiva planteada en la conclusión, la dificultad lectora que se genera cuando no hay una preparación lectora en la materia de estudio. Se indaga también sobre las razones a favor y en contra por las que una propuesta en la que participen los maestros de las distintas disciplinas en la enseñanza de la lectura pudiera favorecer la comprensión lectora de los alumnos.

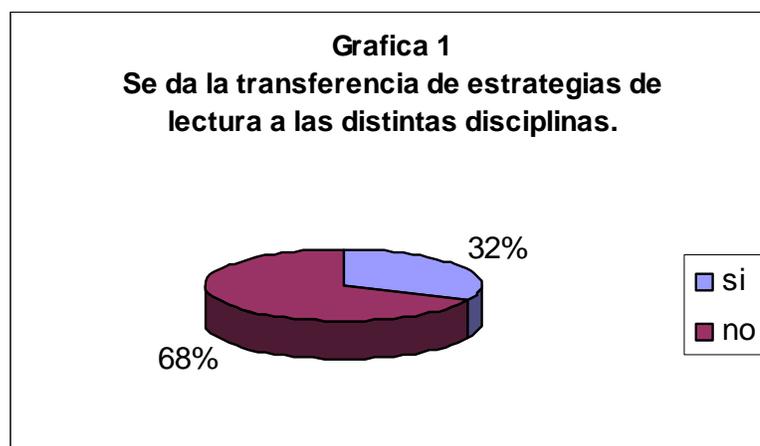
Segunda parte

Participación de los maestros en la enseñanza de la lectura.

La segunda parte del análisis aborda la posibilidad de que los maestros de las distintas disciplinas asuman la enseñanza de la comprensión lectora de sus propios textos, o continuar dependiendo de la clase de lengua y literatura la enseñanza de estrategias de lectura. La Gráfica 1 concentra las opiniones que tienen los maestros sobre la adquisición de estrategias de comprensión de textos y su transferencia a las otras disciplinas. Se observa que casi dos terceras partes de las opiniones recabadas no están de acuerdo con que la clase de español pueda proporcionar las estrategias para comprender la lectura en las demás áreas, a pesar de trabajar una gran variedad de tipos de texto (Apéndice B).

El 68% de los maestros opinó que no era suficiente “...*porque* -los maestros de las demás áreas- *tienen mayores elementos para explicar su lenguaje*” “...*porque cada asignatura tiene su propio lenguaje y es necesario que* (el alumno) *entienda que una palabra puede tener diferente significado en cada área*”. etc. Por otro lado, una tercera parte de los maestros reconoce la gran labor de los expertos en lengua, “*Los textos científicos se pueden entender una vez que se tienen las habilidades de análisis y síntesis*” y no dudan en dejar en manos de la clase de español el trabajo de comprensión de todo aquello que sea lingüístico, esperando que los alumnos transfieran lo que hacen en la clase de español a las demás materias.

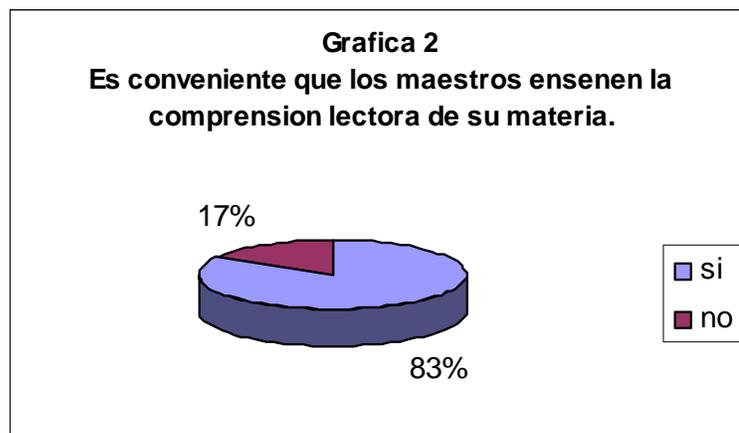
Transferencia de habilidades lectoras a las distintas materias



Hay una tercera opinión, la de los maestros que dicen que es un trabajo de todas las materias: *“Creo que todos los maestros, todas las áreas, desde todas las materias debemos fomentar la comprensión de textos de nuestra área”*. *“La lectura no nada más es exclusiva de una asignatura, sino de todas”*, *“Todos los maestros debemos fomentar la comprensión de textos”*. Las opiniones muestran que los maestros están de acuerdo con que el trabajo conjunto no elimina la participación del maestro de asignatura, en cuyos hombros descansa la principal responsabilidad de la comprensión de sus textos.

La gráfica 2 plantea si los maestros están interesados en enseñar la comprensión lectora de sus textos con una orientación adecuada. En ella se observa que el 83% concuerda con esta idea y el 17% la desaprueba.

Enseñanza de la lectura dentro de la disciplina



Las razones por las que conviene que los mismos maestros asuman la enseñanza de la comprensión de lectura de los textos se desglosan en la Tabla 10. Se muestran los tres tipos de respuestas, ya integradas en categorías, y las opiniones de maestros que exponen las causas por las que resultaría beneficioso para los alumnos. También muestra las opiniones que se oponen a que el maestro de asignatura tome la tarea de comprensión de lectura en sus manos (Apéndice B). Las categorías encontradas fueron el maestro del

área: *maneja la información y conceptos, ayuda a comprender lo que se lee/explica, maneja lenguaje y vocabulario del área, adecua la lectura a necesidades del área, maneja el análisis de su área, debe ser una tarea integral y corresponde a los expertos en lengua.*

Las primeras seis categorías abordan respuestas que están a favor de que el maestro asuma la enseñanza de la lectura para favorecer que los alumnos comprendan los textos de su área. Contienen el porcentaje más alto, 83%, que supera la opinión de quienes opinan lo contrario, 17%. Los comentarios que incluyen los motivos se encuentran en la primera columna. La segunda y tercera columna señala los comentarios a favor (SI) y en contra (NO). La tercera columna registra el porcentaje de opiniones por categoría y la última columna la participación de las escuelas por cada categoría. El Apéndice B incluye el concentrado con las respuestas de los maestros.

Tabla 10 Motivos que involucran a los maestros en la enseñanza de comprensión de textos

Motivos:	SÍ	NO	%	Escuela		
	83%	17%		A	B	C
Maneja la información y conceptos del área	x		17%	2	1	2
Ayuda a comprender lo que leen/sabe explicarlo	x		17%		3	2
Maneja el lenguaje y vocabulario del área	x		13%	3		1
Adecua la lectura a las necesidades del área	x		13%	2	1	1
Sabe cómo analizar en su área	x		13%	1	1	2
Debe ser una tarea integral	x	x	20%	2-	3+	1-
Corresponde a los expertos del área		x	7%	1		1

Razones de manejo de lectura desde el área con porcentajes de opiniones por escuelas.

Llaman la atención las respuestas codificadas y agrupadas en las categorías de la tabla 10 debido a que concuerdan con la literatura presentada en el capítulo anterior. Todas ellas coinciden con que el manejo de vocabulario en una disciplina facilita que se extiendan, modifiquen o cambien los esquemas. En ellas se propone combinar la enseñanza de contenidos con la lectura que es precisamente la propuesta sociocultural de aprendizaje

situado en el que la comprensión se logra en el contexto de interacción adecuada. A continuación examino cada una de las categorías.

Manejo de información y conceptos del área. En esta categoría, 17%, los comentarios enfatizan la necesidad del dominio de conceptos propios del área para comprender los textos de cada asignatura, de manera que la aplicación de una estrategia para relacionar o reconstruir la información es exitosa si se aplica en el contexto adecuado: *“En cuanto a conocimiento de tecnología y conceptos, es mejor si es dirigida por el maestro del área.”* *“Se tienen mejores elementos para explicar su lenguaje, para introducir al alumno al lenguaje de los conceptos.”*

Ayuda a comprender lo que leen-ayuda a explicarlo. También con el 17% esta categoría se enfoca en que el maestro del área sea quien dé el enfoque de la lectura y facilite la comprensión del texto. En este sentido, una estrategia que maneje el profesor de español se convierte en un poderoso instrumento de trabajo en manos del experto: *“Cada profesor conoce su campo de estudio y puede aportarles a los alumnos las estrategias que faciliten la comprensión...”* *“El maestro del área lee y analiza el texto para una mejor comprensión”*.

Adecua la lectura a las necesidades del área. La tercer categoría, con un 13%, se relaciona con la facilidad que tiene el maestro de área, como especialista, de ayudar en la comprensión de sus textos a través de una adecuada orientación del lenguaje que maneja su dominio, introduciéndolos a la “cultura” del área: *“Cada materia tiene objetivos distintos, así como estilos de redacción... y los alumnos deben familiarizarse con las lecturas de cada área.”* *“El maestro del área introduce al alumno a la intencionalidad de los textos de la asignatura”*.

Trabaja el análisis de su área. Con el 13% de comentarios se hace hincapié en que el maestro del área es quien debe trabajar con el análisis de los contenidos de su asignatura para orientar el análisis a un propósito específico. Si bien en todas las áreas se realizan análisis, el enfoque analítico variará de materia a materia; esto es, no se analiza igual una lectura de historia, que una de biología. De ahí que el enfoque especializado de un área

conviene que sea enseñado por el maestro de la materia *“Para trabajar el análisis en una área es necesario manejar los conceptos; ... en la asignatura de Historia hacemos análisis del discurso (qué se escribe, para qué y para quién)...; el maestro analiza el texto para una mejor comprensión en su área”*.

Corresponde a todos. El 20% de opiniones formó esta categoría. Se refiere a la participación de todos los maestros y todas las áreas y considera que la lectura no es privativa de una sola área. Visto así, la comprensión de lectura involucra tanto al maestro de español como al maestro de asignatura, lo que quita la carga preconcebida a la clase de español que no tiene por qué hacerse responsable del éxito de la lectura en todas las áreas; más bien se ve como una responsabilidad compartida: *“ la importancia de la lectura no nada más es exclusiva de una asignatura, sino de todas; debe ser una tarea integral, no necesariamente de una área de enseñanza; “Todos los maestros estamos involucrados en esta problemática por lo que tenemos que fomentar la comprensión en nuestra área”*.

Hay estrategias que sólo transmiten los expertos. Resulta interesante que esta última categoría, con 7%, da por sentado que sólo un especialista en lengua y literatura puede desarrollar la comprensión de todos los textos. Esta perspectiva plantea que los maestros de asignatura sólo enseñan los contenidos de su materia, renunciando con ello a la posibilidad de ayudar al alumno a interactuar con el texto de su disciplina por considerar que el lenguaje corresponde a otra asignatura. *“los textos científicos se pueden entender hasta que se tengan las habilidades de análisis y síntesis; hay estrategias y métodos de lectura que pueden transmitir mejor los expertos”*. Esta perspectiva no toma en cuenta que así como el aprendizaje es situado, también lo es la comprensión de los textos, y que cualquier maestro puede hacer uso de estrategias lectoras. El siguiente capítulo aborda una gran variedad de estrategias que pueden utilizar los maestros de todas las áreas.

No hay que olvidar que el alumno tendrá que utilizar la lectura y la escritura en distintos ámbitos que incluyen el personal, el educativo, el ciudadano, y el laboral, y para lograrlo es necesario trabajar las cuatro habilidades comunicativas en cada materia, sobre todo si se considera que cada disciplina es una cultura que utiliza la comunicación en todos los

niveles. Esta necesidad quedó plasmada en los bajos resultados de los alumnos mexicanos que terminaron la secundaria, al evaluarlos con las pruebas PISA del año 2000. Estas pruebas evaluaron la comprensión lectora en distintos ámbitos y distintos niveles de comprensión que requerían localizar, relacionar y reflexionar sobre la lectura. Además, el formato de texto utilizado abarcó tanto la forma continua como la discontinua en la que el lector debe utilizar la información de gráficas, notas al pie de página, tablas, esquemas, etc.

La evaluación internacional de PISA o la nacional EXCALE va a seguir mostrando los resultados de los alumnos, pero éstos sólo seguirán siendo un indicador de la situación lectora, no la solución. Desde la perspectiva planteada en este trabajo considero que la parte de solución que le corresponde a la escuela radica en involucrar a todos los maestros en la enseñanza de la lectura, no sólo a la clase de lengua y literatura. Ésta hará lo suyo con la narración y con acercar al alumno a la lectura de diferentes tipos de texto; pero el trabajo de comprender el texto en cada materia le corresponde al maestro que utiliza el discurso propio de la disciplina.

Contando con la favorecedora disposición de los maestros, el objetivo de lograr una mayor comprensión lectora se podría alcanzar en el corto y mediano plazo ya que el conocimiento, la comprensión, las habilidades y el uso de herramientas se construyen a través de las interacciones adecuadas. Se aprende biología y se comprende un texto de biología en la clase de biología con el maestro de biología, al igual que se aprende a nadar en una alberca con un entrenador de natación.. Con la primera y segunda parte del estudio, se reafirma la importancia de integrar la enseñanza de la comprensión de lectura a todas las clases.

Tercera Parte

Interés de los maestros por conocer modelos de comprensión de lectura.

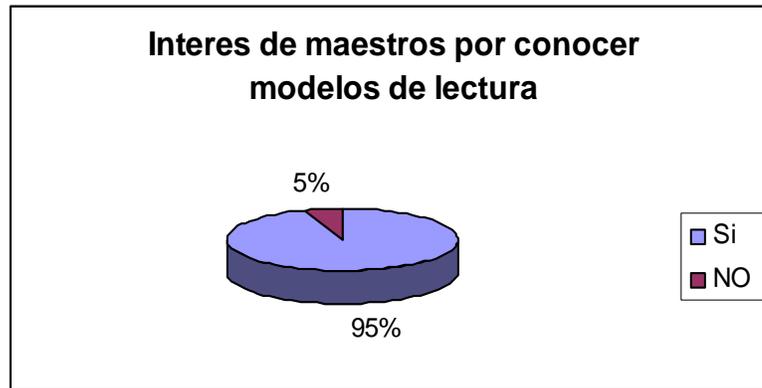
La última sección aborda el interés de maestros por acercar la investigación en comprensión de lectura a la docencia. Dado que toda disciplina utiliza el lenguaje escrito para comunicar sus contenidos, todo maestro y todo especialista en una materia debe contar con las estrategias para guiar a sus alumnos en la comprensión de sus textos. Considerando que en este estudio una gran parte de los maestros piensan que no hay transferencia de estrategias de la clase de español a sus materias, y que ellos son los más indicados para apoyar la lectura de los textos de su área, la pregunta sería, ¿qué tan informado está el maestro sobre las distintas formas de ayudar a los alumnos a comprender un texto?

Puede estar ocurriendo que cada maestro procure ayudar, con la mejor de las intenciones, desde su propia experiencia lectora por no tener a su alcance o desconocer herramientas, estrategias, modelos y métodos de lectura académica. De ahí que en la última parte de este estudio se preguntó a los maestros con cuáles de los modelos de lectura presentados estaban familiarizados y cuáles modelos de lectura estaban interesados en conocer. (Apéndice C). Las opciones que se presentaron fueron *Psicología de la comprensión lectora*, *lectura académica*, *lectura crítica*, *lectura extensa* y *autonomía* por ser los modelos de lectura que más han intervenido de manera directa en el desarrollo de la lectura académica. De estos modelos se pidió a cada maestro que seleccionara cuáles le eran útiles para su área o le interesaba conocer. La selección de opciones sigue las distintas etapas de investigación en comprensión de lectura que se abordan en el primer capítulo del marco teórico de este trabajo, así como en la revisión histórica del trabajo con estrategias de la propuesta. A continuación se da una descripción breve de cada uno de los modelos de lectura que se presentaron a los maestros.

La gráfica 3 y las tablas 11a y 11b muestran tanto el interés de los maestros por entrar en contacto con investigación en comprensión de lectura, como la familiaridad y el grado de interés por cada uno de estos modelos. La gráfica 3 da una visión general e indica que el

95% de los maestros están interesados en conocer modelos y métodos de comprensión de lectura frente a un 5% que no le interesa.

Gráfica 3



La tabla 11a especifica la información de la gráfica 3 detallando el número de maestros de las tres escuelas que favorecen o desaprueban la introducción de la enseñanza de la lectura a las disciplinas. Esta información coincide con el interés docente mostrado en los ámbitos de lectura que se les ofrecieron y cuyos resultados se plasman en la tabla 11b.

Tabla 11a Interés de maestros por modelos de lectura

Escuelas			Sí	No	Total
A	B	C			
7	6	5	x		95%
		1		x	5%

Interés por conocer modelos de comprensión de lectura.

En la tabla 11b se observa que el enfoque de lectura que más atrajo a los maestros fue el de psicología de la comprensión lectora con un 23%; le siguen la lectura académica y autonomía con 19% y 18% respectivamente y, por último, la lectura crítica, con 14%, y la lectura extensa con 10% de interés. Las opciones que se les ofrecieron se enmarcan particularmente en el enfoque cognitivo de la lectura, con excepción de la lectura crítica. Es probable que los maestros empleen algunas prácticas lectoras que corresponden a los

modelos mencionados, pero que las conozcan con otro nombre, o las manejen de manera intuitiva. De hecho varias de ellas pudieron observarse en la escuela A como exposición a lecturas del área, las prácticas de vocabulario en las tres escuelas, y la búsqueda de la idea principal de las escuelas A y B. Puede observarse que el modelo de lectura más solicitado (23%), y menos conocido (1%), es el de *Psicología de la comprensión lectora* que incluye *modelos interactivos*. Estos modelos se han dirigido a desarrollar estrategias de lector y texto para comprender la lectura. Los trabajos de Rumelhart (1980), Goodman (1976), Meyer (1975), Kintsch (1974), Smith (1971) y Ausubel (1963) sobre lectura, son de especial importancia para introducir al lector al manejo de estrategias al abordar los textos.

Tabla 11b Lo que interesa a los maestros conocer sobre investigación en lectura.

Modelos de lectura	Mtros. familiarizados por Escuelas			Total %	Interés de Mtros. por escuelas			Total %
	A	B	C	16%	A	B	C	84%
Psicología de la comprensión lectora	0	1	0	1%	7	5	5	23%
Lectura académica	2	0	1	4%	5	5	5	19%
Autonomía	1	2	0	4%	6	3	5	18%
Lectura crítica	3	1	0	4%	4	2	5	14%
Lectura extensa	1	1	0	3%	4	2	2	10%

Porcentaje de maestros familiarizados con modelos de lectura e interés de maestros por conocerlos.

En situación similar está *Lectura académica* o lectura para aprender del texto y *Autonomía* con la que sólo el 4% dice estar familiarizado, frente al 19% y 18% que tienen interés por conocerlo. Por otra parte los maestros que dicen estar familiarizados con la *lectura crítica* (4%) y la *lectura extensa* (3%) manifestaron un 14% y 10% de interés en estos tipos de lectura.

Los resultados destacan la importancia de acercar la investigación en comprensión lectora a la docencia, no sólo por el interés de los maestros en conocer lo que se aplica con éxito en las clases para que los alumnos comprendan los textos de sus materias, sino también

por la utilidad que tendría para ellos el poder adoptar un modelo u otro según sus necesidades académicas.

Adicionalmente, están los comentarios que añadieron los maestros al final de las preguntas del cuestionario (Apéndice D) que obligan a los especialistas en lectura a considerar la formación de maestros de secundaria en modelos de comprensión de textos académicos. Los maestros de secundaria requieren de una formación que vaya más allá de la enseñanza de contenidos. Los resultados muestran que es necesaria una formación en la enseñanza de la lectura de sus materias, si lo que se quiere es desarrollar las habilidades lectoras de los alumnos.

Discusión

Este estudio exploratorio ha permitido ampliar la visión sobre la enseñanza de la lectura más allá de la clase de español, mostrando cómo se resuelven los problemas lectores en otras áreas y el interés de los maestros de esas mismas materias por involucrarse en la enseñanza de la comprensión de sus textos. Las ocho categorías que surgieron de las respuestas de maestros están identificadas con los factores que hacen accesible la comprensión de los textos. La exposición a lecturas del área y la búsqueda de información previa, con un 12% y 8% respectivamente, representan el antecedente de cualquier acercamiento a la lectura. De hecho, la búsqueda de información es necesaria para unir lo nuevo con lo conocido y formar o reformular nuevos esquemas de conocimiento (Rumelhart, 1980). Estas dos actividades se relacionan con prácticas que se realizan *antes de leer* en un curso de comprensión de lectura académica. Exponer directamente al alumno a la información que va a aprender sin esta estrategia condena la lectura a una actividad tediosa y difícil. Las estrategias que se dan en la propuesta y los aspectos delineados en el marco teórico pueden ampliar su visión de la lectura y sus prácticas docentes.

En los textos académicos, el trabajo con vocabulario, 20%, y la búsqueda de la idea principal, 11%, representan aspectos centrales en la comprensión de conceptos. Tanto el

vocabulario como la búsqueda de la información importante son útiles para adquirir conceptos y comprenderlos. Porque estos factores participan de actividades que se realizan antes de leer, durante la lectura y los resultados se observan después de la lectura, cuando el alumno necesita usar la información para resolver un ejercicio o relacionar lo leído con el tema de la clase. La suma de porcentajes, 30%, indica que maestros y alumnos tienen presente este tipo de herramientas lectoras. Sin embargo, la restricción de opciones para trabajarlas frena la labor de alumnos y maestros, situación que se ve confirmada con las percepciones de que los alumnos no saben leer o que tienen muy pocas habilidades de lectura (17%) de los comentarios finales.

El uso del diccionario, 21%, en la lectura académica puede confundir, más que resolver una duda. El glosario ayuda si los términos utilizados son familiares para el alumno (Scott y Nagy, 1997). La explicación, parafraseo, asociación y transcodificación deben tener en cuenta lo que sabe el alumno. Y por último, la búsqueda y localización de la información necesitan orientarse y modelarse porque, por muy evidente que parezca al maestro, el alumno se pierde en un mundo de información si no cuenta con estrategias de búsqueda. (RAND, 2004).

Por otra parte, la búsqueda de la idea principal, el cuarto tipo de práctica más utilizada para comprender los textos, tiene sus reservas. La importancia que le dan los alumnos a las ideas puede o no coincidir con la del maestro, pues está influida por las experiencias del mismo alumno y del maestro, lo que no la hace tan obvia (Schellings, *et al.*, 1996). Un alumno que coincide con la idea propuesta por el maestro puede sentirse alentado a seguir un camino y luego sentirse desalentado cuando no coincide, porque no hay un “receta” para identificar la idea principal, depende del dominio de la información, de la comprensión que se haya logrado, la orientación previa que haya dado el maestro, y de las experiencias o conocimiento previo del alumno.

Por ello es importante que el maestro tenga presente y enseñe al alumno que la idea principal puede ser un concepto, un proceso, o una secuencia de hechos; puede o no estar presentada explícitamente, o que puede estar expresada entre líneas. La complejidad que

encierra la localización de la idea principal requiere una orientación más allá de pedir “lo más importante del texto”. Algunas de estas ideas se detallan en la propuesta, en la sección *después de la lectura* al hablar del resumen.

La fluidez, el tercer punto más comentado, se ha relacionado tradicionalmente con saber leer, ya que es una forma “visible” de la competencia lectora. El problema detectado por los maestros sugiere que los alumnos llegan a la secundaria con dificultades en la decodificación que afectan la velocidad de lectura. Este contexto lleva a considerar que la falta de fluidez es un problema más complejo que la mera decodificación. La fluidez se relaciona con la familiaridad que tiene el lector con las palabras del texto, con el manejo del vocabulario, con el conocimiento del tema, con el repertorio verbal del lector, con las predicciones que puede ir haciendo sobre lo que trata el texto y lo que espera que venga (Goodman, Smith, Rumelhart, Blakowicz) y puede realizarse una vez que el alumno no tiene problema para decodificar las palabras. En consecuencia, todos los maestros pueden integrar estos elementos que, además de favorecer la comprensión, favorecen la fluidez.⁴⁸

Análisis y síntesis tiene un resultado esperado, 8%, dada la dificultad cognitiva que involucra separar elementos, relacionarlos y reelaborarlos. Para tener éxito con estos dos aspectos de la lectura, se requiere desarrollar un trabajo estratégico para comprender la información. Es necesario también que el alumno vea cómo se analiza y sintetiza un fragmento, un tema o un capítulo, para empezar a realizarlo y lograr una alta probabilidad de éxito. (Duke & Pearson, 2002). Si no se verbaliza el propio proceso lector, el análisis y síntesis parecen “cajas negras” a las que se llega con dificultad como ocurre con los comentarios de maestros ya aludidos en el análisis.

Los comentarios sobre habilidades de comprensión, aunque ya introducidos en las categorías anteriores, merecen otro acercamiento. Las respuestas a esta pregunta manifiestan insatisfacción de los maestros del área, sobre lo que pueden hacer los alumnos en su clase, con la lectura. Es evidente la preocupación de los maestros porque

⁴⁸ Leer varias veces una misma parte es una práctica que apoya la velocidad de la lectura y familiariza al alumno con los términos del área

sus alumnos “aprendan a leer”, esto es, aprendan a comprender los textos de su materia porque de ello depende la comprensión de los conceptos. El alto porcentaje de comentarios negativos sobre la comprensión de los alumnos, (82%), es también un llamado a la colaboración entre investigación en comprensión de lectura y docencia. Esta colaboración puede lograrse con una participación más activa de lingüistas aplicados a la lectura de textos académicos y la formación de maestros sobre los procesos, condiciones, contextos y maneras de interactuar con el texto en la academia.

La segunda parte de este estudio muestra que es difícil comprender los textos que manejan en la lectura académica, a partir de las estrategias trabajadas en la clase de español. El 68% de maestros coincide en que esas estrategias son un acercamiento a los textos, pero que los maestros de las asignaturas necesitan involucrarse en la enseñanza de lectura de sus propios textos. Sin embargo, una tercera parte percibe que las estrategias vistas y trabajadas en la clase de español son suficientes. Los resultados comentados en la primera parte de este análisis no lo confirman.

Por otra parte, los maestros de las materias trabajadas en este estudio comparten, con una brumadora diferencia, 83% frente a 17%, la opinión de que ellos mismos deben participar en la comprensión lectora de textos de su materia. Las razones hablan de la relación entre la comprensión de la lectura y el contexto donde es más factible que ocurra. Hablan también de las ventajas con las que cuentan los maestros de las materias para apoyar el proceso lector.

Por último, el interés de los maestros de las distintas asignaturas por involucrarse con modelos, métodos y estrategias de lectura, 84%, evidencia un terreno fértil para involucrarlos en la participación del proceso lector de sus alumnos. El desconocimiento de formas y estrategias que utilizan para abordar el texto es amplia y explica, por un lado, las prácticas de los maestros; y por otro, las dificultades de comprensión de los alumnos. Al fomentar el acceso a la psicología de la comprensión lectora, la lectura académica, la autonomía y la lectura crítica, se estaría sensibilizando a quienes trabajen textos al

enseñar un contenido, para que participen de los aspectos cognitivos, textuales, sociales y culturales de la lectura.

Para terminar esta sección cito tres comentarios finales, uno por escuela, adicionales a las preguntas solicitadas en el cuestionario (Apéndice D). Estos comentarios evidencian la preocupación ya mencionada del tema lector, e interés por involucrarse en la enseñanza de la lectura de su materia. El Apéndice D contiene todos los comentarios.

- *No manejo la terminología. Estoy seguro que aplico muchos de ellos [— los modelos de lectura —] pero por ensayo y error. Me gustaría conocer en qué consiste cada uno de ellos y su aplicación (Escuela A).*
- *Siento que debemos empezar por nosotros los maestros, en el conocer cómo se pueden desarrollar en los alumnos las habilidades lectoras y así dar el ejemplo. También a nosotros nos falta desarrollar las habilidades de lectura (Escuela B).*
- *La lectura es indispensable para el desarrollo de cualquier actividad, en el caso de las matemáticas es necesario para el manejo de signos y símbolos con sus significados y la comprensión de lectura para la resolución de problemas y en estudiar es la gran problemática de la materia. La lectura es algo que debemos de manejar los maestros de todas las áreas, pero lo hacemos desde donde creemos que podemos ayudar en la lectura (Escuela C).*

Conclusiones

La situación planteada en el análisis y la discusión muestra que la enseñanza de estrategias y maneras de abordar la lectura rebasa la clase de español; que los mismos maestros ven la necesidad de ir integrando la lectura a la enseñanza de sus contenidos y que el desarrollo de competencias lectoras involucra la participación de todas las disciplinas. Los problemas de lectura detectados se centran en la dificultad para comprender los textos, dificultades con la fluidez, la motivación, el análisis y el manejo de vocabulario del área, todo ello está relacionado con la enseñanza de la lectura desde cada una de las disciplinas, ya que desde la clase de español es difícil abarcar lo que cada materia necesita. Esta situación confirma nuevamente que la enseñanza de la lectura necesita trabajarse en el contexto adecuado, situación que planteo en el objetivo de este trabajo y que constituye la tesis desarrollada a lo largo del marco teórico y el análisis.

Como respuesta a esta situación convendría volver la vista a la idea de incorporar el paradigma cognitivo y social de la lectura en la práctica docente. El primero ubicaría a los maestros en los procesos, condiciones, rasgos y posibilidades de abordar la lectura al trabajar los contenidos; el segundo crearía las condiciones para que realmente ocurra la construcción de significados en el contexto cultural que representa la disciplina. Sin embargo, será necesario que el maestro se asuma como representante de su cultura o disciplina que hace posible la entrada a más miembros (sus alumnos).

Las preguntas exploratorias planteadas en la introducción de este trabajo han permitido confirmar que la problemática de la lectura es una realidad que está afectando el aprendizaje en todas las áreas, así como la dificultad que tienen los maestros para resolverlas porque carecen de una preparación que les ayude a entender el problema lector y cómo resolverlo.

Los diferentes resultados de las tres escuelas hablan de la desigualdad que existe en la formación de los maestros y la muy probable disparidad lectora de los alumnos. Habría que destacar que en la escuela A los maestros hacen uso de una mayor cantidad de

estrategias de lectura que favorecen la comprensión y tienen mayor confianza en el trabajo de sus estudiantes, lo que favorece su desempeño. En tanto que las otras dos escuelas se observa poco trabajo estratégico y concepciones antiguas sobre cómo favorecer la comprensión lectora. El paliativo a esta situación es la buena voluntad e interés que parecen compartir todos los maestros de las tres escuelas.

La propuesta del siguiente capítulo se centra en los recursos para trabajar las distintas categorías identificadas en el estudio. La sección *Antes de leer* abarca un conjunto de estrategias y prácticas que propician y regulan las categorías del estudio que se refieren a *exposición a lecturas del área, y búsqueda de información previa*. La sección *Durante la lectura* proporciona estrategias de monitoreo de la comprensión durante el proceso lector y prácticas de trabajo que permitan detectar la dificultad del texto y resolverla. Estas estrategias apoyan las categorías de *idea principal y trabajo con vocabulario del área*.

La sección *Después de la lectura* trabaja estrategias de retención, organización y revisión del material escrito y apoya las categorías de *idea principal*. No se aborda, sin embargo, la categoría *análisis y síntesis* porque se trabajó principalmente con el nivel de comprensión. Un estudio posterior podrá cubrir esta categoría. De cualquier manera, hacer un análisis y una síntesis requiere que el lector haya comprendido el texto y la tarea de reflexión y relación de la información se beneficiaría de la perspectiva crítica que menciono en el marco teórico. La sección *principios al trabajar con estrategias* pretende plantear un entorno en el que se trabajen las estrategias de lectura e intenta cubrir la categoría *motivación*, muy relacionada con la categoría *comentarios sobre comprensión*.

La organización del trabajo con la lectura en *antes, durante y después de la lectura* proveerá un marco de trabajo con estrategias que conviene introducir en los momentos en que se aborde la lectura. Por último, las ideas de trabajo estratégico en cada una de las materias que participaron en el estudio proporcionan una guía para ver cómo implementar algunas estrategias en cada materia. En cuanto al interés de los maestros por conocer modelos de lectura, los capítulos dos y tres que integran el marco teórico, describen gran parte de la información que puede ayudarles a comprender la evolución de la

investigación en comprensión lectora. De cualquier manera, el interesado podrá referirse a la bibliografía que cita trabajos que pueden cubrir intereses más específicos. Queda abierta la invitación a maestros para trabajar con las opciones que ofrece la propuesta y ver lo mucho que pueden ayudar a la comprensión de los textos de su materia, lo que redundará en un mayor aprovechamiento de su clase.

CAPÍTULO 5

Propuesta para trabajar la lectura académica

Introducción

El interés de los maestros de secundaria por tener acceso a la investigación en comprensión de lectura ha motivado la siguiente propuesta que intenta ser concisa y una herramienta útil para maestros y alumnos en el desarrollo de estrategias de lectura en los contenidos de las distintas áreas. En esta propuesta se reúne un grupo de estrategias y reflexiones que forman parte de la investigación en comprensión de lectura académica⁴⁹ o lectura de contenido y se refiere a la enseñanza de lectura de textos que se abordan en las distintas asignaturas que trabajan el texto expositivo; esto es, en las áreas de matemáticas, ciencias y ciencias sociales.

Principios al trabajar con estrategias

Antes de abordar la selección de estrategias hay que considerar los siguientes principios que contextualizan el trabajo de alumnos y maestros con estrategias de lectura. Estos principios hacen “visible” el proceso de comprensión Vacca (2002) porque no aparecen en los currículos de los cursos, pero subyacen en todo acercamiento a la enseñanza de la comprensión del texto.

- Se puede ayudar a un alumno a comprender un texto a través de estrategias en un contexto de interacción maestro, alumno, texto.
- Si las ideas plasmadas en el texto constituyen un conocimiento construido en sociedad, la construcción del significado también es un acto social y una experiencia activa.⁵⁰
- Los dominios académicos son en su mayoría construcciones socioculturales (Alexander, 1998b) pues tienen características que los relacionan directamente con los textos, creados para representarlas, y con la manera como los maestros las utilizan.

⁴⁹ Como amplió en el capítulo sobre lectura académica, el término utilizado desde sus inicios fue *Content area reading* y se refiere a las materias que utilizan el texto expositivo e informativo.

⁵⁰ De ahí la importancia del trabajo colaborativo.

- En el proceso de comprensión, la lectura y la escritura se complementan de la misma manera que hablar y escuchar. De ahí que, en los textos académicos, no se ha terminado de leer hasta que se escribe sobre lo leído.

Al utilizar estrategias con textos académicos es importante considerar:

- La familiaridad de los alumnos con la estructura del texto expositivo que se va a abordar; el manejo y desarrollo de del vocabulario del área; y enseñar cómo, por qué y cuándo utilizar un repertorio de estrategias de comprensión.
- Las estrategias de comprensión funcionan cuando se integran al contenido curricular, no cuando se enseñan de manera independiente. Una estrategia fuera del contexto de su aplicación equivale a enseñar a nadar fuera del agua.
- El grado de interés con el que un alumno enfrenta una tarea o un ejercicio determina la manera en que utiliza la estrategia (Dole *et al.*, 1996). De ahí que el uso de **textos reales** en contextos reales resulte altamente enriquecedor.
- No hay una sola manera de comprender un texto, ni de enseñar a los alumnos a comprenderlo, pero la investigación ha desarrollado actividades que facilitan y desarrollan la lectura independiente.

Cinco estrategias de comprensión de lectura

En el contexto del estudio presentado en el capítulo anterior, se vio que una de las quejas de maestros era que los alumnos leían sin detenerse, de corrido, sin captar ideas ni la información importante. La diferencia entre un lector estratégico y uno que no lo es está en los recursos que utiliza el buen lector para ir aceptando, validando o rechazando lo que va leyendo. Cuando el alumno no maneja estrategias o las que tiene son rudimentarias, es muy fácil que caiga en el aburrimiento, precisamente porque no sabe cómo abordar cada texto. Dado que el estudiante lee en todas las áreas, la enseñanza de la lectura es una responsabilidad que requiere compartirse entre todos los maestros. La clase de español trabaja una gran cantidad de ejercicios de lectura y escritura, busca desarrollar habilidades lectoras y lo hace con diferentes tipos de texto; pero es difícil, o prácticamente imposible, que cubra todo lo que el estudiante vaya a encontrar fuera de la

clase de español. Por ello abordo en este espacio las cinco estrategias que apoyan la lectura académica en cualquier disciplina.

Las cinco mejores estrategias que ha identificado el *National Reading Panel* (2000) como más eficaces en la comprensión del texto expositivo son las *predicciones, pensar en voz alta, elaborar preguntas, escribir, reconocer la estructura textual*. Todas ellas coinciden con la investigación descrita en el marco teórico y tienen la particularidad que pueden aplicarse dentro de la enseñanza de los contenidos curriculares. Cada una de ellas se describe a continuación y se enmarcan en el esquema de práctica lectora de *antes, durante y después de la lectura*. Posteriormente se dan algunas prácticas de lectura en las que se insertan dichas estrategias.

Antes de leer

Antes de leer se activan, extienden, construyen y refinan esquemas que forman parte del conocimiento previo del alumno. Para ello, hay que introducir actividades enfocadas en lo que sabe el alumno sobre el contenido y el texto antes de abordar la lectura, desarrollar un propósito lector, recordar lo que sabe y ver de qué trata el texto.

Cuando un lector adulto está buscando información o quiere aprender algo no abre el libro y se pone a leer de inmediato. Más bien sigue ciertas *rutinas* que le llevan a decidir si le sirve el texto, si está la información que busca y cómo está presentada, para decidir si lo lee o no.

Hay tres técnicas que realizan los buenos lectores antes de enfrascarse en la lectura y lo hacen de manera automática: revisan el contenido del texto, recuerdan qué saben del tema y desarrollan un propósito lector.

- *Revisión del texto* con una vista rápida (*skimming*) de títulos, subtítulos, gráficas, ilustraciones, encabezados y explicaciones cortas, para hacer suposiciones sobre la información que está por abordarse. También se puede enseñar al alumno a buscar información específica (*scanning*) de un dato.⁵¹ Los alumnos tienden a ignorar la información que se presenta en las ayudas visuales porque no lo ven

⁵¹ El sitio Cambridge <http://www.cambridge.org> da una guía pormenorizada de revisión.

como texto y raramente los maestros se detienen a comentar y trabajar la información que viene en ellos; de hecho, en las pruebas de PISA las preguntas solicitan información en la que los alumnos deben relacionar datos puestos en gráficas. De ahí la importancia de enseñar al estudiante a revisar el texto.

- Construir un contexto para leer: lo que no se refiere propiamente al entorno, sino a que el alumno tenga presente lo que sabe, sus experiencias, para construir el significado de lo que va a leer. Prepara el escenario para que el estudiante tenga en cuenta lo que sabe del tema y lo utilice para facilitar la comprensión de las nuevas ideas que estén en los textos. En clase, las discusiones dirigidas cortas cumplen con este propósito. En cambio, cuando el alumno está solo puede utilizar el texto como un estímulo que lo guíe en la interpretación de lo que el escritor quiere decir. Más adelante se mencionan prácticas que sirven de apoyo para que el lector contextualice el conocimiento que está por abordar.
- Tener un propósito de lectura para obtener información, ampliarla, aprender un concepto, resolver un problema, buscar un dato, encontrar una relación, comparar fuentes, comprobar algo, etc. Si la información que se está leyendo es la esperada, la comprensión fluye; si no, el lector debe tomar decisiones para comprender la información de ese fragmento.

Predicciones: El interés de la lectura se da cuando el lector logra formarse una *idea* de lo que va a tratar el texto y cuando, al ir leyendo, se van cumpliendo las expectativas del lector, al tiempo que se van reformulando o cambiando. Las predicciones vienen siendo las expectativas que se formó el lector con la revisión que hizo del texto. Como estas expectativas están fuertemente relacionadas con lo que el lector sabe del tema, un alumno que no sabe nada sobre lo que va a leer no puede relacionarlo con nada que conozca. Es lo más cercano a encontrarse con un *objeto no identificado*. De ahí la importancia de relacionar al alumno con el material lector antes de abordarlo, pues los significados se van construyendo con el conocimiento que trae el lector al revisar el texto y con el contexto en el que se introduce la lectura. En esta situación, la comprensión lectora no ocurre porque se lea gran cantidad de material, sino porque existe la “asistencia” de otro que sabe más y que participa de la lectura como práctica sociocultural. (Hernández,

1995). Los estudiantes que no trabajan la predicción al leer pueden no darse cuenta en qué momento hay inconsistencias en el texto, o en qué momento perdieron la idea de lo que se estaba explicando; y pueden continuar leyendo aunque no tenga sentido. Esta situación se relaciona estrechamente con una idea muy generalizada entre maestros de que los alumnos “*sólo leen, leen sin entender, o no saben leer*” (Ver tabla 1 en la categoría comentarios de comprensión)

Pensar en voz alta: Uno de los procedimientos didácticos más útiles para enseñar estrategias de lectura es pensar en voz alta o modelar lo que se está haciendo. Pensar en voz alta hace visibles los procesos que no lo son, (Vacca, 2002). Esta técnica no es exclusiva del maestro, al utilizarla el alumno explicita lo que va comprendiendo, lo clarifica, pregunta o argumenta al texto y aprende *con el texto*, evidenciando el papel activo del proceso lector.

Como técnica de enseñanza, el modelado puede utilizarse antes, durante y después de la lectura. En la etapa de prelectura el maestro piensa en voz alta la revisión inicial del texto; la elección de un propósito de lectura; cómo recuerda la información sobre el tema y cómo hace predicciones. También puede utilizarse para mostrar cómo hacer preguntas, cómo resolver problemas de vocabulario técnico (claves contextuales, etimología), cómo detectar la estructura del texto, o cómo resumir y tomar notas.

Elaborar preguntas: Las preguntas son el recurso al que más estamos acostumbrados toda vez que es un excelente instrumento de indagación. En la lectura escolar la pregunta es un medio para introducir al lector a un propósito de lectura, a ver qué sabe del tema antes de abordarlo, a hacer predicciones, e incluso a decidir si le interesa o no leerlo.⁵² Si bien maestros y alumnos están acostumbrados a que sea el maestro quien pregunte y el alumno quien conteste, es importante que ambos conozcan los distintos alcances de la pregunta y que los alumnos la practiquen, no sólo para comprender un texto sino para reflexionar sobre su práctica lectora y su proceso de aprendizaje. De hecho el tipo de pregunta que el maestro hace a los estudiantes es con el tipo de respuestas con las que el

⁵² La investigación muestra que las preguntas relacionadas con el texto conviene dárselas a los alumnos al final de la lectura para que el estudiante se involucre con todo el texto, en vez de buscar respuestas específicas

alumno se acostumbra a trabajar así, las preguntas que indagan hechos y datos van en esta dirección, en la que un *scanning* de la información es suficiente. En tanto que las preguntas que propician la interpretación, la inferencia, la reflexión y la evaluación, generan este tipo de respuestas, siempre y cuando este trabajo esté guiado con reflexiones, inferencias, interpretaciones y juicios sobre la lectura.

A continuación se mencionan los alcances y tipos de pregunta

- Antes, durante y después de la lectura.
- Con relación al tipo de respuesta esperada (literal, implícita, de reflexión).
- En relación con la estructura del texto.
- En relación con el vocabulario
- Con una o varias respuestas.
- Con respuestas simples o complejas.
- Como resultado de una 1ª, 2ª y 3ª, lectura.

Escritura: El papel principal de la escritura es la producción de ideas y conceptos. El enfoque de esta propuesta es el de *escribir para aprender de la lectura*, no la escritura para demostrar lo que se aprendió de ella. Dado que lectura y escritura se relacionan de manera integral, las actividades de escritura deben darse antes, durante y después de la lectura. En el caso de la prelectura la escritura se utiliza para organizar la información con que se cuenta, esto es el conocimiento previo; en tanto que durante la lectura se centrará en ir organizando la información, para que después de la lectura recoja las ideas principales. Por otro lado, como plantea Gee (2004), la construcción de significados ocurre en dos ámbitos, el del contenido y el de los tipos de texto, y como en éste último el género juega un papel preponderante al identificar una actividad específica, la de la materia, la manera de actuar y entender responde a la situación cultural en la que se está trabajando que, por cierto, coincide la del contenido.

Estructura Textual: Se refiere a la organización del texto que sirve como marco para ayudar al estudiante a identificar información importante. El texto tiene una organización con la que interactúan los lectores para construir el significado; si el lector organiza su pensamiento de forma parecida a como el autor escribió sus ideas, se facilita la

comprensión del texto. En el caso del texto informativo el propósito del autor y el tipo de información van a determinar la manera como el escritor organice sus ideas. La estructura textual en la prelectura permite identificar la manera como está organizado el texto y sirve como un enlace entre lector y escritor.

A través de articuladores del discurso⁵³ que conforman el texto, el autor enfatiza y organiza la información. El énfasis de la información se logra a través de formas gráficas como títulos, subtítulos, espacio entre párrafos destacando al lector la estructura general; así como también itálicas, *negritas*, subrayado y sombreado que señalan una palabra o frase. Todas estas “marcas” alertan al lector sobre aquello que debe poner atención. Sin embargo, para que sean efectivas, debe haber una pequeña proporción de ellas.

Aparte de estos señalamientos visibles en el texto, el autor del texto expositivo organiza la información a través de estructuras y articuladores del discurso. Goldman y Rakestraw (2000) y Sánchez (1993) mencionan las cinco principales estructuras retóricas de Meyer (1975) para los textos expositivos: listado, descripción, causalidad, comparación, y problema-solución.

Herber (1970) considera una clasificación parecida con cuatro patrones: listado, causa-efecto, orden temporal y comparación-contraste que son también utilizadas en los libros de texto. En tanto que los articuladores del discurso dan una instrucción al lector sobre cómo tiene que procesar la información del enunciado. No tienen un significado conceptual, su significado radica en las relaciones que establece (Montolío, 2001). A continuación se describen estas cinco estructuras y, en el Cuadro 1, los respectivos marcadores discursivos que ayudan a identificarlas.

⁵³ Llamados *señalizaciones* en inglés

- Listado. Es un conjunto de elementos que tienen una relación entre sí y pueden dar información en términos de tiempo u orden progresivo (son secuenciales). El texto se organiza con la intención de agrupar elementos similares.
- Descripción. En esta estructura se especifica sobre un tema, evento, idea, persona, objeto, o se presenta un atributo, o sus características. Esta estructura es la más utilizada en los libros de texto.
- Causalidad. En esta estructura hay elementos que indican antecedente y consecuente y se integran en una relación temporal (antes y después). Además, especifican la relación entre las causas primeras y las segundas. Así el texto enlaza eventos o efectos con sus causas.
- Problema-solución. Establece una relación entre un problema y su solución a través de una relación causal, – cuando la solución afecta la trama de la que surge el problema – y a través de una relación temporal – cuando el problema es anterior en el tiempo a la solución – Así, se da una relación entre el problema y su antecedente, o entre el problema y su solución que puede ser el inicio de otra relación causal o su ruptura.
- Comparación. Esta estructura organiza los elementos (tópicos, ideas, personas, lugares, eventos) con base en sus similitudes o diferencias. Así dos fenómenos se confrontan destacando semejanzas y diferencias.

Prácticas que introducen al alumno a la lectura:

- La *guía visual del texto* es una variante de revisión que se enfoca en ayudar a los alumnos a conectar la información presentada en gráficas, cuadros, tablas y otras ayudas visuales con el texto y su conocimiento previo.
- Los *organizadores previos* dan información introductoria y sirven de puente cognitivo entre lo que sabe el alumno y la información nueva, por lo mismo son de gran ayuda para que el alumno comience a indagar sobre un tema de manera dirigida.

- La *guía de anticipación* se basa en una lección o unidad y es conveniente para trabajar con estudiantes con muy poco conocimiento previo al abordar textos. Se trabaja con dos o tres afirmaciones que sean debatibles para que los alumnos digan si están o no de acuerdo con ellos. Luego se pide a los estudiantes que lean con cuidado buscando qué partes de la lectura pueden encontrar que apoyen sus opiniones.
- La *discusión del tema con los alumnos* contribuye al desarrollo de la comprensión. Al discutir se trabaja con el vocabulario que se va necesitando, el alumno va desarrollando análisis, inferencia, explicación, descripción, argumentación. Además, el maestro puede irse dando cuenta de la información que maneja el alumno y cómo la maneja. Formas de propiciar la discusión es a través de preguntas, lluvia de ideas, situaciones de conflicto en la que también se da al alumno la oportunidad de compartir sus experiencias.
- Las *preguntas* basadas en la experiencia generan discusión e indagan sobre lo que sabe el alumno, así como preguntas sobre lo que va a tratar el contenido en función de los títulos, ilustraciones y gráficos.
- El *Esquema KWL*⁵⁴ se enfoca en que el estudiante conteste preguntas como: ¿Qué sé? ¿Qué quiero saber? y ¿Qué aprendí?⁵⁵ Esta técnica es útil también con conceptos y puede trabajarse individualmente o en forma colectiva. En grupos permite integrar lo que saben otros.
- Las *analogías (Vocabulario)* son muy útiles para introducir conceptos nuevos, pero es importante que la asociación se haga con términos y conceptos que ya conocen los alumnos.
- El *modelo de Farayel* se utiliza para que el alumno visualice diferentes enfoques de la palabra-concepto: lo que sí es, lo que no es, otras cosas que lo ejemplifican o se le parecen.

⁵⁴ Por sus siglas en inglés Know, Want to know, Learned.

⁵⁵ Este sitio proporciona actividades que guían al maestro en su trabajo con preguntas.
curry.edschool.virginia.edu/go/readquest/strat/kwl.html.

- Identificación de los patrones básicos de organización del texto informativo (*Estructura textual*) ya sea a través de preguntas, o reconociendo las palabras que introducen estas estructuras (mencionadas en la sección de estructuras).

- Antes de la lectura el maestro puede introducir los conceptos y sus relaciones en un organizador gráfico que las evidencie. Los *organizadores gráficos* resumen los conceptos y sus relaciones, ya sea introduciendo palabras clave para que el alumno se centre en el vocabulario, o haciendo visible la estructura del texto, al hacer visibles sus relaciones. Al mismo tiempo, los organizadores gráficos introducen la o las *ideas principales* que guían la lectura para ver cómo se organizan jerárquicamente las ideas, principios o conceptos.

Durante la lectura

Se fomenta la interacción lector y texto. Las actividades se enfocan en el monitoreo de la comprensión y el uso de estrategias que permitan al alumno rectificar su proceso lector. Esta es la etapa más compleja y menos visible de la lectura pues se enfoca en lo que el alumno hace mientras lee. Aunque hay una gran variedad de estrategias para trabajar antes y después de la lectura, el momento de la lectura es un proceso en el que el lector hace inferencias e hipótesis; va comparando, analizando, dudando, validando y aprendiendo.

Durante la lectura el lector hábil regula su proceso de lectura, e integra la información. Se da cuenta en qué momento no la puede seguir o hay inconsistencias en el texto y busca maneras de resolverlo. Si el significado no está claro, utiliza ciertas estrategias de corrección para comprender el significado. Así, la enseñanza de estrategias durante la lectura busca dotar al alumno con herramientas de autorregulación que le sean útiles, a través de actitudes que ya han internalizado los buenos lectores. Si bien hay alumnos que desarrollan estas estrategias por sí mismos, los maestros no pueden asumir que todos lo van a hacer.

Las estrategias que apoyan el proceso lector durante la lectura son: hacer predicciones, parafrasear, pensar en voz alta, utilizar la estructura, organizadores gráficos, hacer preguntas de distinto nivel, escribir y vocabulario. Se describen a continuación y luego se dan actividades para desarrollarlas.

Las predicciones que se dieron en la prelectura a partir del conocimiento previo se van verificando, cambiando o reelaborando en función de lo que se va leyendo. En el texto informativo es importante que las predicciones estén orientadas a partes específicas del texto en vez de dejar que el alumno “adivine” lo que viene en el párrafo. Durante la lectura las asociaciones fomentan la relación entre la información conocida y la que da el texto para ir aclarando lo que se lee. Son los hilos invisibles que conectan lo que dice el autor con lo que sabe el lector, de ahí la importancia de fomentar que el alumno haga estas relaciones para inferir el significado. Sin embargo, las asociaciones no son automáticas, es necesario que el maestro enseñe al alumno cómo hacerlas (modelado).

Parafraseo. Una de las maneras más efectivas de aclarar y monitorear la comprensión es a través del parafraseo, ya que el lector tiene presente lo que acaba de leer y su conocimiento previo. Para que el alumno parafrasee, es necesario que maneje el vocabulario de la lección o el párrafo en cuestión, o que pueda, con lo que sabe, inferir el significado de lo que desconozca.

Pensar en voz alta. Tomado como técnica de enseñanza, el modelado es muy útil para los alumnos pues deja al descubierto cómo se van confirmando o descartando predicciones; cómo darse cuenta y qué hacer cuando no se entiende una palabra, un párrafo o la redacción; cómo se van sacando inferencias a partir del conocimiento que se tiene; cómo identificar estructuras dentro del texto, cómo analizar, resumir, tomar notas. En fin, quedan al descubierto las maneras en que un lector hábil aborda el texto. Cuando el alumno utiliza esta estrategia durante su lectura, puede tomar conciencia de su propio proceso y que el maestro intervenga para apoyar su comprensión.

Estructura. Como se mencionó en la sección de prelectura, los autores siguen un esquema de organización al escribir. Este esquema es más evidente en los libros de texto por tener el propósito didáctico. Para comprender las distintas estructuras que hay en los textos expositivos, pueden utilizarse los organizadores gráficos, anteriormente mencionados, preguntas relacionadas con la estructura del texto, encontrar ideas principales y los conectores discursivos, comentados en prelectura. La idea principal es uno de los aspectos más complejos dentro de la organización textual que, para mantener su supremacía en el párrafo, establece relaciones de subordinación, ejemplificación, comparación, etc. Por otra parte, las ideas principales han sido motivo de discusión en la investigación porque no necesariamente están escritas en el texto. Pueden ser conceptos que se construyen a partir de evidencias, de argumentos, descripciones, etc. y requieren de un proceso de conceptualización al que todavía no pudiera llegar el alumno.

Organizadores gráficos. Si bien en la prelectura el maestro puede utilizar el organizador gráfico para introducir un concepto y guiar la lectura del alumno, durante la lectura se convierte en una poderosa herramienta que utiliza el alumno para ver cómo están conectados los conceptos, desde una oración, hasta una lección completa. Además, durante su elaboración, permiten que el estudiante monitoree su propia comprensión. Sus usos incluyen mapas históricos, diseños piramidales, tablas, mapas semánticos, líneas de tiempo y dibujos o gráficas que muestren definiciones, comparaciones, análisis, argumentos, relaciones causa-efecto, etc.

Preguntas. Durante la lectura las preguntas ayudan al alumno a revisar y clarificar lo que va leyendo al confirmar predicciones y crear otras, o al hacer inferencias. Si bien son muy usadas por los maestros para evaluar o dirigir la atención, cuando los alumnos las incorporan en su lectura formulando ellos mismos las preguntas al autor, al texto, o a sí mismos, pueden evaluar el texto críticamente y monitorear su lectura. Los distintos tipos de preguntas mencionadas en la prelectura se reintegran también a esta etapa, de ahí que el alcance de la pregunta y las herramientas que tenga para contestarla determinarán la respuesta. Del mismo modo, las preguntas se explican y modelan para que puedan utilizarse en el monitoreo de la comprensión.

Escritura. Durante la lectura el subrayado y tomar apuntes apoyan la comprensión. Si el maestro da una guía de preguntas, los alumnos podrán enfocarse en encontrar la información que se pretende enseñar. De lo contrario el estudiante tiende a subrayar todo, pues todo le parece importante. De igual manera, tomar apuntes conforme se va leyendo, o al escuchar una clase, es una actividad que necesita guiarse y modelarse por el maestro. Más adelante se especifican algunas maneras de trabajar la escritura.

Vocabulario. Aunque el maestro parta del vocabulario del alumno para relacionarlo con el de la materia, hay palabras para las que los alumnos no han construido aún esquemas, o no los suficientes para comprender los conceptos que se manejan. Éstas son las palabras difíciles que requieren enseñanza explícita antes de entrar a la lectura para poder integrar los conceptos. Para que el alumno desarrolle una lectura fluida es necesario que maneje los conceptos introducidos por las palabras, y no se dificulte la integración del significado.

Prácticas de trabajo durante la lectura

El uso de estas estrategias facilita el monitoreo durante la lectura. Para introducirlas a la práctica docente se han propuesto una serie de actividades que facilita el trabajo del maestro.

A continuación se mencionan algunas actividades.

- Parafrasear oralmente el párrafo que acaba de leer.
- Manejo de preguntas Qué, Quién, Cuándo, Cómo y Dónde (preguntas de noticiero).
- Enseñar a elaborar diferentes tipos de preguntas sobre el texto (*Question, Answer, Relationships*).
- Preguntas siguiendo la taxonomía de Bloom (literales, de comprensión, aplicación, análisis, síntesis y evaluación).
- Deducción de vocabulario por contexto y por asociación de palabras.
- Enseñar a utilizar los organizadores gráficos para monitorear y clarificar su lectura.
- Uso de marcadores lingüísticos para identificar la estructura y relaciones en el texto.

- Enseñar a reconocer conceptos, diferenciándolos de detalles, ejemplos, lugares, personas, descripciones, etc.
- Asociaciones a través de diagramas y esquemas.
- Notas en T. para la enseñanza de toma de apuntes sobre conceptos e ideas.
- Utilizar estrategias de aclaración durante la lectura (*fix up strategies*).
- Manejo de la técnica SQ3R para retener la información (Por las siglas *Survey, Question, Read, Recite, Review*. Revisión del texto, hacer preguntas, leer, repetir lo que se recuerda, y revisarlo).

Después de la lectura

Después de la lectura, se pone atención en el recuerdo de la información, las ideas, intenciones y todo aquello del texto que tuvo significado para el alumno. Las actividades se relacionan con revisar lo que se ha comprendido del texto, relacionarlo con lo que ya sabía, interpretarlo, volver a leer para clarificar, y ampliarlo.

- *Reflexionar sobre lo leído.* Hay que tener presente, por obvio que parezca, que terminar de leer no significa terminar de pensar y menos cuando se trata de una lectura de la que se quiere aprender. Antes de poder utilizar la información el estudiante requiere reflexionar sobre la lectura, retomar los conceptos, analizarlos y organizarlos.
- *Escribir sobre lo leído.* Considerando que durante la lectura el estudiante va haciendo asociaciones para comprender, al terminar de leer debe involucrarse con actividades que recuperen la información del texto, lo aclaren, extiendan su significado, lo interpreten y recuerden aquello que es importante para poderlo aplicar. Algunas actividades de recuperación de la información y de elaboración del significado son: elaboración de resumen, marcos o esquemas de organización de la información, manejo de distintos tipos de preguntas y el ensayo.

La escritura requiere una organización tanto de las ideas expresadas en el texto como de las ideas del lector, que incluyen su conocimiento previo y el nuevo. De ahí la

importancia de que la escritura⁵⁶ se incorpore a todas las áreas. Una manera de resolver los problemas de escritura consiste en integrarla a los contenidos de la disciplina, sobre todo al considerar que el estudiante debe desarrollar habilidades comunicativas al compartir el conocimiento en cada disciplina, ya que, como se dijo anteriormente, cada ámbito tiene una forma de hablar y escribir sobre hechos, teorías, principios y métodos de investigación y trabajo. El maestro puede utilizar un diario en el que se registren las actividades y resultados trabajados en clase; o pedir que los alumnos escriban una nota o ficha de “cierre” que englobe los puntos principales con los que se trabajó, la entrega de un reporte, o la descripción y solución de un problema trabajado en clase. Sin olvidar, por supuesto, que estas actividades se solicitan una vez que han sido suficientemente modeladas por el maestro y los alumnos han visto ejemplos de elaboración de diarios, resúmenes, reportes, fichas de cierre, etc.

Por otro lado, la elaboración de un resumen no es tan sencilla como para pedirle al alumno que haga de tarea el resumen de lo que leyó. Es necesario que el alumno aprenda a reconocer la organización del texto, cómo manejar el vocabulario que no entendió,⁵⁷ cómo es necesario volver a leer ciertas partes con más detenimiento y cómo en otras un *skimming* es suficiente para entender y retomar las ideas del autor.

Al resumir, los lectores reconstruyen la información importante a partir de los puntos clave del texto, pero de manera concisa. La escritura ya sea en forma de prosa o a través de esquemas permite que el alumno recupere aquello que entendió y tome las medidas para recuperar lo que no entendió. Además, el lector está en una mejor posición para reaccionar al texto y evaluarlo. La información que se resume puede venir de una representación en la memoria del lector o de un documento y quien resume decide sobre su contenido y organización. La clave está en comprender el *gist* o puntos importantes y esto, aunque suene obvio, requiere de un conocimiento específico de la situación y del material lector.

⁵⁶ Ya sean resúmenes, toma de apuntes, ensayos, cuadros o esquemas.

⁵⁷ El modelo de Frayer es de gran utilidad en ciencias y matemáticas para apoyar el vocabulario (Frayer, 1969).

La reducción de la información al hacer un resumen exige juicios de *importancia* o relevancia (Enders-Niggemeyer, *et al.*, 1998) que a su vez se relacionan con la comprensión del discurso y con el manejo del contenido a resumir. Así un experto en una disciplina hará un mejor resumen que un novicio o un estudiante de nivel básico. Los aspectos que influyen en la *importancia* que el lector da a ciertas ideas y no a otras se relacionan con:

- a) Si el hecho es relevante de acuerdo con el conocimiento del dominio.
- b) Si lo que se consideró importante se relaciona con el siguiente tópico.
- c) Si lo que se eligió como importante sirve al propósito del resumen.
- d) Lo que se afirma en el texto de forma positiva. Lo que sí es, no lo que no es.
- e) Lo que es diferente de otras cosas.
- f) Lo que el mismo texto destaca como importante a través de las marcas que pone el autor.

Como se observa, para que el lector logre hacer la reducción de la información de un texto académico, sin perder los aspectos centrales que plantea el autor, es necesario que utilice su conocimiento previo y su razonamiento siguiendo un proceso semejante a:

- a) Si tengo una afirmación, dejo de lado sus razones.
- b) Si no es informativo, lo dejo fuera.
- c) No añado explicaciones ni comentarios.
- d) Dejo de lado los ejemplos.

Al trabajar de esta manera, el lector va dejando fuera las redundancias y eligiendo formulaciones simples y pulidas (Enders-Niggemeyer, *et al.*, 1998).

Cuando el maestro *modela* la elaboración de un resumen, enseña al alumno el proceso de la escritura en acción. Muestra que para escribir es necesario reflexionar lo que se leyó, analizando, comparando, infiriendo, interpretando y evaluando. Visto así, el resumen no significa “repetir” lo que dice el texto, sino reconstruir su significado a partir de lo que ha entendido. Cuando el alumno observa que el proceso de escritura lleva vacilaciones, revisiones, reediciones es más fácil que se anime a escribir sin temor a equivocarse ni a esperar una escritura pulida desde el principio.

Prácticas que introducen al alumno a la escritura:

- El maestro puede utilizar *marcos* y *esquemas* que se enfoquen en separar el texto en una estructura que entiendan los estudiantes a partir de preguntas que el maestro dé a los alumnos. En los marcos se busca un tópico, una restricción y un ejemplo y en los esquemas se busca organizar la información. 1) El tópico incluye una oración general sobre lo que se leyó o se va a discutir. 2) La restricción contiene afirmaciones que limitan de alguna manera la información. 3) El ejemplo contiene oraciones o ilustraciones que ejemplifican el tema o tópico.
- Enseñanza de las relaciones que se dan en el texto a través de gráficos y articuladores discursivos que indican esas relaciones.
 - Los maestros de Matemáticas no necesitan preocuparse por los patrones de organización como los maestros de ciencias y ciencias sociales, ya que trabajan más con palabras clave para resolver problemas, relación de evidencias, operaciones, relaciones gráficas y relaciones simbólicas. (Herber, 1970).
 - Las estructuras identificadas en ciencias son la clasificación, definición o explicación (con o sin diagramas), problema-solución y causa-efecto.
 - Las estructuras identificadas en ciencias sociales son causa-efecto, secuencia temporal, definición o explicación, comparación-contraste, y patrones de pregunta-respuesta.
- Identificación de los temas diferenciándolos de detalles, explicaciones y ejemplos. Se parte de pedir a los estudiantes que identifiquen hechos, eventos, afirmaciones, descripciones de situaciones, lugares, personas, etc. que vendrían a ser los detalles, en tanto que las ideas principales abarcan conceptos, temas, conclusiones, ideas. Hay que mostrar a los alumnos que es difícil señalar directamente en el texto una idea principal⁵⁸ porque está formada por una

⁵⁸ La Idea Principal es un terreno difuso pues depende de la profundidad de la lectura, el conocimiento previo e interés del lector.

- combinación de elementos que integran algo mucho más grande; mientras que los detalles sí están de forma explícita en el texto. Es preferible construir en grupo la idea principal, que pedir al alumno que lo haga de manera individual.
- Otra estrategia de elaboración de resumen consiste en seguir tres momentos: borrado, generalización y construcción. En el borrado, se quita toda proposición que no sea condición de interpretación para otra proposición en la secuencia que se va leyendo; por ejemplo, cuando encuentra una presuposición o una ejemplificación, o una comparación que no es condición necesaria para comprender la siguiente idea explicitada en la proposición. El borrado incluye quitar material redundante que ayuda a comprender justamente por su redundancia, pero no añade información nueva. La generalización considera la sustitución de una secuencia de proposiciones por otra proposición que incluya y se relacione con lo que se está sustituyendo. Al hacerlo, se sustituyen términos específicos por los generales, eligiendo una oración temática o inventando una si no se encuentra en el texto. El último momento, la construcción, conlleva un reemplazo o confirmación de la secuencia de proposiciones por una o varias proposiciones que estén relacionadas con las proposiciones de la secuencia (Cabe añadir que estos tres momentos se relacionan con la propuesta de Kintsch y van Dijk, 1983).
 - Una manera de facilitar la parte de “borrado”, mencionada en el punto anterior, es el uso del subrayado del texto partiendo de preguntas guiadas por el maestro, o modelando explícitamente y explicando qué es lo que el maestro (experto) quita y qué conserva del texto al ir subrayando las proposiciones que aportan información nueva. A partir del subrayado, el alumno puede identificar cómo los conceptos (abstractos) se amplían con los detalles o ejemplos (concretos). Esta actividad requiere de un gran trabajo cognitivo que se beneficia de un andamiaje desplegado en la disciplina o comunidad de aprendizaje en la que se pretende desarrollar.

- Utilizando distintos tipos de preguntas cuyas respuestas sean *explícitas*, *parafraseadas*, *implícitas* y *de evaluación*, para terminar con la elaboración de un resumen. Ayuda al alumno a diferenciar hechos de opiniones y a incluir su opinión, como conclusión, en su resumen.
- Otra manera de trabajar la escritura es tomar apuntes⁵⁹ y que el alumno elabore su organizador gráfico a partir del texto. Para ello es necesario que el estudiante esté familiarizado con las distintas formas en que se relacionan las ideas, por lo menos las estructuras más fácilmente reconocibles. El maestro necesita modelar varios ejercicios de resumen y toma de notas en conjunto con los alumnos y éstos en grupos antes de pedirle al alumno que lo haga él mismo.

El manejo de habilidades lectoras en las distintas áreas puede apoyarse con estrategias de trabajo en el aula. Las estrategias se han desarrollado con este propósito, pero si el alumno o el maestro no ven la utilidad de la estrategia, no la utilizarán. De ahí que para convencerse de su utilidad es necesario que el maestro las practique en su proceso lector antes de introducirlas en su clase.

Al integrar estrategias de lectura en su área, el maestro verá las ventajas de modificar el libro de texto a sus necesidades y las de sus alumnos; de seleccionar palabras clave y conceptos; de enseñar estructuras de organización textual y de enfocarse en las claves que da el texto para dar un significado.

Una muestra de trabajo con estrategias

A continuación se presenta una selección de orientaciones de trabajo que utilizan estrategias en el área de matemáticas, física, química, biología, historia y geografía. Está tomada de la página de la Universidad de Muskingum de Canadá, que ofrece orientaciones a maestros y alumnos para facilitar el trabajo en cada una de las materias.⁶⁰

Los maestros de las áreas pueden desarrollar páginas para los alumnos con sugerencias

⁵⁹ Para toma de apuntes se puede utilizar el método de la doble columna, el método Cornell o notas T y el de Frayer. Más adelante se citan las direcciones electrónicas que los describen y ejemplifican.

⁶⁰ <http://www.muskingum.edu/-cal/database/general/reading.html>

para trabajar en su materia, señalando las prácticas, estrategias y consejos que les ayudarán a tener éxito en su clase. El libro *Estrategias docentes para un aprendizaje significativo*⁶¹ contiene muestras aplicadas de estrategias muy útiles para los maestros.

Sugerencias para matemáticas

Debido a que casi todos los cursos de matemáticas son acumulativos, los nuevos conceptos se añaden y construyen sobre los conceptos previos. De ahí la importancia de revisar y practicar conceptos ya vistos. Los ejercicios que se dan en los libros de texto son prototípicos, lo que significa que si el alumno se da cuenta del seguimiento y sus relaciones, podrá aplicarlos a ejercicios similares. Los problemas en matemáticas tienen a su favor que son dominios que se consideran bien estructurados⁶² porque son prototípicos, requieren una solución algorítmica, las respuestas son *esperadas* y (Alexander y Jetton, 2000). Además se basan en un conocimiento procedural (paso a paso). Herman, Raybeck, y Gutman (1993) ofrecen las siguientes sugerencias para escribir y recordar soluciones a problemas de matemáticas.

- Ensayar. Las repetidas revisiones de los pasos para resolver un problema ayudan a registrarlos en la memoria a largo plazo. La efectividad de esta estrategia se evidencia cuando se ensaya frecuentemente y activamente ya sea de forma verbal o escribiendo.
- Resolver hacia delante y hacia atrás. El recuerdo en la memoria a largo plazo se fortalece cuando se resuelven los problemas ordenadamente y en reversa. Se puede trabajar el problema para encontrar la respuesta y luego a partir de la respuesta ir regresando al problema original.
- Tarjetas con el procedimiento. Se pueden utilizar tarjetas para registrar en la memoria las soluciones de un problema. En un lado de la tarjeta se escribe el tipo de problema y se da un ejemplo. En el otro lado se escriben los pasos para resolver el problema mostrándolo al resolver el ejercicio.

⁶¹ Díaz-Barriga F. y Hernández Rojas G. (2005).

⁶² Los problemas se consideran bien estructurados cuando la información que se requiere para la solución está claramente especificada, la estrategia para solucionarlo es evidente y de naturaleza algorítmica. Frederiksen (1984) en Alexander & Jetton, 2000.

- Explicar el problema a alguien más. Los recuerdos se fortalecen cuando alguien explica o enseña cómo solucionar el problema a otra persona. Se puede intentar trabajar con otro compañero, un tutor, un amigo, un miembro de la familia. Ir a través del proceso de la solución paso por paso o buscar un salón vacío y “enseñar” escribiendo los pasos en el pizarrón.

*Sugerencias generales para física, química, biología*⁶³

La revisión del capítulo antes de la lectura fortalece la comprensión y recuerdo del material. Este proceso ayuda a crear un “mapa mental” que se utiliza mientras el lector se mueve a través del texto. Este mapa mental está unido a la estructura de la lectura y lo utiliza el estudiante mientras lee. Al enlazar mentalmente las claves del texto el estudiante puede seguir más fácilmente el ritmo de las ideas y detectar las relaciones entre los elementos de información.

- Revisión previa del capítulo: Incluye la revisión de títulos, encabezados, ilustraciones, términos nuevos y preguntas que vienen en el texto. La lectura del título del capítulo ayuda a activar lo que se sabe del tema. Los encabezados sirven para dividir el material en unidades lógicas de aprendizaje y activar conocimiento específico. Las ilustraciones son formas de explicitar y ejemplificar la información.
- Hay que tomar nota de los *términos desconocidos* y buscar su significado, aunque la mayoría de los libros traen glosarios al final. También conviene buscar las preguntas que aparezcan dentro y al final del capítulo, pues normalmente las preguntas cubren la información más importante del capítulo.
- Conviene evitar el subrayado cuando se lee por primera vez un texto, es preferible hacer *notas al margen*. En tanto que el subrayado es más conveniente cuando se lee por segunda o tercera vez, para destacar lo importante.

⁶³ Nota: En la siguiente dirección se dan estrategias específicas para cada una de las áreas.
<http://muskingum.edu/~cal/database/content/>

Sugerencias para la lectura en física

Los textos de física normalmente están ordenados de forma secuencial, con conceptos, temas y capítulos posteriores basados en anteriores. Los conceptos más amplios normalmente se presentan primero, y luego se ofrecen elaboraciones y explicaciones. Dentro de un capítulo las secciones están marcadas por títulos y subtítulos, hay palabras en *itálicas* e ilustraciones que ayudan al lector a visualizar los conceptos que son más importantes.

Muchos estudiantes leen libros de texto de física como si estuvieran leyendo una novela. Esto es, leen el capítulo de principio a fin como si fuera una narración. Sin embargo, el propósito de los textos de física es enseñar a los estudiantes las técnicas de solución de problemas, porque en la manera de resolverlos radica el aprendizaje de conceptos y principios. Por lo tanto, la información crítica de esta disciplina está en los problemas muestra y en las ilustraciones, no en la palabra escrita. Las palabras son sólo elementos de soporte en estos textos. Están ahí para explicar procesos a los estudiantes. Esto significa que los lectores deben concentrarse en las técnicas de aprendizaje de solución de problemas:

- Poner especial atención a los problemas muestra dados en cada capítulo; el texto escrito debe tratarse como secundario –como fuente de explicación de los mismos problemas y soluciones.
- Trabajar activamente a través de los problemas muestra del texto –la mayor parte de la información crítica está en estos problemas–.
- Esto implica que hay que escribir mucho (esto es, resolver problemas) conforme se vaya leyendo, mientras se trabaja en el capítulo.

Recomendaciones al leer un texto de física

- Revisar el capítulo para tener una idea general de sus contenidos.
- Leer el capítulo hasta llegar a un problema ejemplo y trabajarlo antes y después.
- Tan pronto como se ha comprendido el problema ejemplo, trabajar con un problema del mismo tipo que se da en el capítulo.
- Descansar entre el problema muestra y los ejercicios de la unidad.

Sugerencia para lectura en química

Los textos de química utilizan la estructura de listado o secuencia, causa/efecto, descripción y comparación, principalmente La fórmula SQ3R se recomienda para la mayoría de los cursos de Química. Se puede comenzar con una revisión del capítulo para determinar los temas que se están tratando y activar conocimiento previo. Se recomiendan las siguientes prácticas:

- *Surveying* se refiere a la lectura de la introducción, encabezados y conclusión.
- Luego se transforman los encabezados del texto en preguntas que puedan ser contestadas con el texto.
- Posteriormente se lee el contenido del texto con cuidado poniendo atención a cada sección e ilustraciones.
- Al ir leyendo cada sección, hay que decir en voz alta los temas y palabras clave por sección.
- Finalmente, escribir estos puntos principales y revisar el capítulo releendo el resumen y la conclusión.

Sugerencias para lectura en biología

La toma de notas es una excelente ayuda en la comprensión del contenido en biología. Las estrategias que pueden seguirse para la toma de notas son:

- Enfocarse en los detalles no sólo en la información general, lo que implica registrar términos, definiciones, gente y su contribución al área, listas, así como hechos que apoyan los conceptos principales.
- Organizar las notas durante clase o durante la lectura utilizando formatos como el método Cornell que integra notas en dos columnas, poniendo las palabras clave, conceptos, fórmulas o preguntas en la parte izquierda y los ejemplos y explicaciones breves en la otra columna
- Poner especial atención a ilustraciones y ejemplos durante la lectura.
- Revisar las notas dentro de las siguientes 24 horas, de otra manera se olvida de un 60% a un 70% de lo visto en clase.

Sugerencias de lectura en historia

Los textos de historia están organizados con un discurso conectado, con ilustraciones y gráficas. Incluyen una gran cantidad de vocabulario conceptual que los autores raramente explican y se presupone mucho conocimiento previo que no alcanza a cubrir el alumno. Por ello, los alumnos requieren de un mínimo de enseñanza sobre cómo descifrar los mensajes imbuidos en palabras y sinónimos.⁶⁴

- Los cuatro puntos principales que hay que enfocarse en las clases de historia son: Saber *qué* sucedió, *cuándo* y *quién* estuvo involucrado. Saber *por qué* ocurrió. Saber por qué ocurrió *de cierta manera* y no de otra. Saber *cuáles* fueron las *consecuencias, los resultados*, lo que significó.
- Para procesar la información se recomienda escribir conclusiones sobre tablas y diagramas presentados en clase o en el libro. También es importante escribir las propias opiniones sobre puntos importantes.
- Las propuestas que se dan de trabajo de resumen, en la sección *después de la lectura* son útiles sólo si el texto está redactado explícitamente. Es común que autores de textos escolares de historia reduzcan y *simplifiquen* el vocabulario, quedando un discurso reducido pero altamente conceptual, o por el contrario, un significado “a medias” con hechos y datos.
- Se cita abreviadamente la estrategia *MultiPass*⁶⁵ que mejora la comprensión, adquisición, recuerdo de la información, generalización y parafraseo. Tiene la ventaja de utilizarse con libros de texto de historia y otras materias, así como con artículos y otras formas de texto.

Es también una excelente ayuda en la preparación de examen.

Primer acercamiento: Revisión y lectura. El lector se familiariza con las ideas principales revisando el título, introducción, subtítulos, ayudas visuales y resumen. Se

⁶⁴ Se recomienda visitar la página <http://muskingum.edu/~cal/database/general/notetaking3.html> donde se dan ejemplos y sugerencias de otras estrategias para trabajar el texto en historia, como Cornell Method, Two-Column Method, Formato de esquema, MultiPass.

⁶⁵ Traducida aquí como de entrada múltiple. Está tomada del sitio de Muskingum y desarrollada por Schumacher, Deshler, Alley, Warner y Denton (1982). El desarrollo completo se encuentra en la página citada.

tienen en mente las preguntas ¿Cuál es el tema general? ¿Cuál es el propósito del autor? ¿Cuáles son las ideas principales que abarca el texto? ¿Qué concluye el autor?

Segundo acercamiento: Presentación o distribución de la información. Lectura cuidadosa del texto buscando información que apoye las ideas principales. Se pone especial atención a ilustraciones, estadísticas y palabras resaltadas organizándolas en un esquema, línea del tiempo, mapa conceptual u organizador gráfico.

Tercer acercamiento: Distribución de la información. Permite que el lector haga una evaluación de lo que ha aprendido y lo que necesita aprender. Se pueden retomar las preguntas de final del capítulo o sección si las hay, o tomar las preguntas del maestro. Las respuestas se pueden trabajar en parejas o explicar lo principal a otra persona.

Sugerencias de lectura en geografía

Es importante enseñar al alumno a identificar tres patrones de organización del texto muy recurrentes en los libros escolares: la descripción, la comparación y causa-efecto. En la organización de la información pueden utilizarse organizadores gráficos, diagramas de Venn, jerarquías, etc.

- Conviene utilizar las estrategias de organización como: tarjetas, listas de conceptos, matrices, diagrama de Venn y jerarquías. Adicionalmente, la fórmula de geografía (C.Krause, CAL) se dirige a organizar el contenido de una zona geográfica. La fórmula incluye cuatro temas centrales en la geografía: medio ambiente, cultura, tecnología y relaciones espaciales. Cada una de éstas se subdivide para encontrar los rasgos que distinguen un lugar de otro. Partiendo de una región, se buscan los rasgos que la identifican en todas sus facetas.⁶⁶

⁶⁶ Los siguientes enlaces ofrecen recursos educativos en Geografía.

<http://www.muskingum.edu/%7Ecal/database/general/>

http://www.standards.dfes.gov.uk/schemes2/secondary_geography/teaching?view=get

- Los videos y salidas de campo son de gran ayuda pues motivan el trabajo y la búsqueda de información que además se puede realizar con varios tipos de fuentes.
- El *estudio de caso* planteado en *enseñanza anclada* que se explicó en la sección anterior representan una forma muy útil de abordar la lectura en geografía teniendo como punto de partida la *fórmula geográfica* integrada con los siguientes elementos:

Medio ambiente

Regiones, clima, vegetación, tierra, recursos

Cultura

Lengua, religión, costumbre, gobierno, educación, expresiones artísticas

Tecnología

Formación, maquinaria, computadoras, transportación

Interacciones espaciales

Rural, urbano.

Recursos de consulta en Internet para trabajar estrategias.⁶⁷

La cantidad de recursos generados para trabajar estrategias de comprensión que ayuden a aprender del texto es amplia y creativa. Por la restricción de espacio es imposible citarlas todas. Se ha hecho una selección de ellas y se han distribuido en la forma de instrucción clásica de la lectura, (antes, durante y después de la lectura). Se invita al lector a visitar las direcciones electrónicas que se dan a continuación. Allí se encontrarán muchas otras opciones de trabajo en el aula.

Faltó abordar el aprendizaje basado en proyectos y el uso de tecnologías en línea para obtener información y generarla, como *Web quest*, *blogs* y otras formas de desarrollar la lectura académica y cumplir el objetivo de leer para aprender. Las oportunidades de aprendizaje que posibilita la tecnología son prácticamente infinitas. Quedará para otro momento abordar estas dos formas de trabajo y sus estrategias.

⁶⁷ http://www.mayer.cps.k12.il.us/Strategies_that_Work/STW.htm

Preguntas.

- Socratic Questioning Tools
<http://www.covington.k12.tn.us/resources/question.htm>
- From Now On Part 1 <http://www.fno.org/toolbox.html#Questioning>
- From Now On Part 2 <http://www.fno.org/toolbox2.html>
- Questioning Toolkit Index <http://www.fno.org/nov97/toolkit.html>
- Bloom's Taxonomy Using Organizing Questions
<http://www.kcmetro.cc.mo.us/longview/ctac/blooms.htm>
- E-Themes <http://emints.more.net/ethemes/resources/index.html>
- Gallaudet Online Resources
<http://depts.gallaudet.edu/englishworks/reading/readquest.html>
- Questions To Ask by Genre <http://www.sasked.gov.sk.ca/docs/xla/ela15d4.html>
- Family Resource on Questioning
http://www.iusd.k12.ca.us/parent_resources/questionsencourage.htm
- Questions for Quality Thinking http://artsedge.kennedy-center.org/teaching_materials/curricula/curric/cslewis/questions.html

Inferencia

- Inferences Curriculum Map
<http://www.middleweb.com/ReadWrkshp/RWdownload/03CurrMap.pdf>
- Lesson on Making Inferences <http://learning.ricr.ac.th/Efcass/chapter6.htm>
- Illinois @ Education Place
http://www.eduplace.com/ildemo/support/4/02/b/402b.makinfer_lp.html
- Online Interactive Lesson
<http://www.manatee.k12.fl.us/sites/elementary/palmasola/rlabcontext.htm>
- Little Star's Problem
<http://www.econedlink.org/lessons/index.cfm?lesson=EM266>
- Reading Lady Inference Lesson
<http://www.readinglady.com/Comprehension/Inferring/inferring.html>
- Amazing Grace http://www.readwritethink.org/lessons/lesson_view.asp?id=57
- The Lotus
<http://www.smcoe.k12.ca.us/ssfusd/do/DOResources/Lotus/student.html>

Determinar importancia

- Using Section Headings to Determine Main Ideas and Support [Lesson](#)
- Be a Reading Detective
http://www.readwritethink.org/lessons/lesson_view_printer_friendly.asp?id=54
- CyberGuides Grades 4-5 <http://www.sdcoe.k12.ca.us/score/cy45.html>
- Germs and the Body Lesson Plan
<http://www.sciencenetlinks.com/lessons.cfm?BenchmarkID=6&DocID=66>
- Germs and the Body Student Electronic Worksheet
<http://www.sciencenetlinks.com/Esheet.cfm?DocID=46>

Sintetizar

- CNN Interactive Lessons <http://literacynet.org/cnnsf/>
- Instructional Outline/Poster
<http://www.madison.k12.wi.us/tnl/langarts/synthesize9.PDF>
- Expository Escapade- Detectives Handbook
http://www.readwritethink.org/lessons/lesson_view.asp?id=40
- Study Guides http://www.orangeusd.k12.ca.us/middle_schools/study_skills.htm
- Textbook Reading Strategies
http://www.rit.edu/~369www/college_programs/lng_pwr/0102textE.htm

Organizadores gráficos

Inventario de diferentes organizadores gráficos con ligas múltiples.

<http://www.graphic.org/goindex.html>

<http://www.sdcoe.k12.ca.us/SCORE/actbank/torganiz.htm>

<http://www.macropress.com/lgrorg.htm>

Guías para maestros sobre el diseño de organizadores gráficos.

<http://www.wm.edu/TTAC/articles/learning/graphic.htm>

Guía a diagramas de Ven con ligas a otros sitios <http://www.tlc.ai.org/venindex.htm>

Mapa semántico para información conceptual

<http://www.ilt.columbia.edu/k12/livetext/docs/semantic.html>

Conclusiones finales

Este estudio exploratorio ha pretendido ampliar la visión sobre la enseñanza de la lectura, más allá de la clase de español. Mostrar la forma como se resuelven los problemas lectores en otras áreas, y el interés de maestros por involucrarse en la enseñanza de la comprensión de sus textos.

Los recursos que ofrece la enseñanza de la lectura académica necesitan llegar a todos los maestros que trabajen con cualquier texto del que se aprende. Esta necesidad se evidencia en el poco interés que tienen los estudiantes por involucrarse con una lectura de la que van a aprender; así como los bajos resultados de los alumnos en pruebas nacionales e internacionales.

La enseñanza efectiva de estrategias de comprensión engloba el lugar donde ocurre la lectura; un nivel de competencia en la disciplina de estudio, una flexibilidad que sólo la tiene quien maneja diversas opciones de enseñanza de la lectura y de su propia área; así como una conciencia de que la lectura adquiere significado sólo cuando se relaciona con los conocimientos y experiencias del lector.

La formación de lectores estratégicos es una necesidad que no conviene postergar. Nuestros alumnos van a estar siendo evaluados en pruebas nacionales e internacionales, donde tendrán que demostrar que manejan varios tipos de comprensión: literal, entre líneas, inferencias, reflexión y evaluación a partir de una lectura. La integración de enseñanza de la lectura a todas las clases puede facilitar ese proceso. La preocupación constante por introducir más elementos evaluadores nacionales e internacionales sirve para refinar el diagnóstico sobre las deficiencias lectoras, pero no las resuelve. Lo que necesitan nuestros alumnos no son instrumentos de evaluación más refinados, sino la formación de un órgano gubernamental que estudie las causas de las deficiencias lectoras y las maneras de resolverlas apoyándose en la investigación en comprensión de lectura.

BIBLIOGRAFÍA

Adams, M. y A. Collins (2004). A Schema-Theoretic View of Reading. En Robert Ruddell y Norman Unrau (Eds.), *Theoretical Models and processes of reading* [artículo suplementario] Newark: International Reading Association.

Alexander, P. y E. Fox (2004). A historical perspective on reading research and practice. En Robert Ruddell y Norman Unrau (Eds.), *Theoretical models and processes of reading* (pp. 33-68). Newark: International Reading Association.

Alexander, P. y T. Jetton (2000). Learning from text: A multidimensional and developmental perspective. En M.L. Kamil, P.B. Mosenthal, P.D. Pearson y R. Barr (Eds.), *Handbook of reading research* (pp. 285-310). Mahwah: Lawrence Erlbaum Associates.

Alexander, P.A., S. Graham, y K.R.Harris (1998). A perspective on strategy research: Progress and prospects. *Educational Psychology Review* 10, 129-154.

Alexander, P.A. (1998b). The nature of disciplinary and domain learning: The knowledge, interest, and strategic dimensions of learning from subject-matter text. En C.Hynd (Ed.), *Learning from text across concept domains* (pp. 263-287). Mahwah: Lawrence Erlbaum Associates.

Alverman, D. y D. Moore (1991). Secondary school reading. En Barr, M.L.Kamil, P.B. Mosenthal, y P.D. Pearson (Eds.), *Handbook of reading research* (pp. 951-983). New York: Longman.

Anderson, R., y P. Pearson (1984). A schema-theoretic view of basic processes in reading comprehension. En P. Pearson (Ed.), *Handbook of reading research* (pp. 255-291). White Planes: Longman.

Anderson, R.C., y P. Freebody (1981). Vocabulary knowledge. En J.Guthrie (Ed.), *Comprehension and teaching: Research reviews* (pp. 77-117). Newark: International Reading Association.

Ausubel, D.P. (1963). *The psychology of meaningful learning: an introduction to school learning*. New York: Grune & Stratton.

Bartlett, F. (1932). *Remembering*. Cambridge: University Press.

Bean, T. (2000). Reading in content areas: Social Constructivist Dimensions. En R.Barr, M.L. Kamil, P.Mosenthal, y P.D.Pearson (Eds.), *Handbook of reading research*. (pp. 629-644). Mahwah: Lawrence Erlbaum Associates.

Berger, P. y T. Luckmann (1966). *The Social Construction of Reality* New York: Anchor Books.

Blachowitz, C.L., P.Fisher, D. Ogle y S. Watts (2006). Vocabulary questions from the classroom. *Reading Research Quarterly*, 41, 524-539.

Blachowicz, C.L. y P.Fisher (2000). Vocabulary instruction. En R.Barr, M.L. Kamil, P.Mosenthal, y P.D.Pearson (Eds.), *Handbook of reading research* (pp. 503-523). Mahwah: Lawrence Erlbaum Associates.

- Blachowicz , C.L. (1987). Vocabulary instruction: What goes on in the classrooms? *Reading Teacher* 41, 132-137.
- Bransford, J. D. (2004). Schema activation and schema acquisition: Comments on Richard C. Anderson's remarks. En Robert Ruddell y Norman J. Unrau (Eds.), *Theoretical Models and Processes of Reading* (pp. 607-619). Newark: International Reading Association.
- Bransford, J. D. (1990). Anchored instruction: Why we need it and how technology can help. En D. Nix y R. Sapiro (Eds.), *Cognition, education and multimedia* (pp. 115-142). Hillsdale: Lawrence Erlbaum Associates.
- Brown, A., J. Campione, y J. Day (1981). Learning to learn: On training students to learn from text. *Educational Researcher* 10, 108-125.
- Cassany, D. (2006). *Tras las líneas: Sobre la lectura contemporánea*. España: Anagrama.
- Chomsky, N. (1957). *Syntactic Structures*. Madrid: Aguilar (Editado en español en 1971).
- Devine, T. (1986). *Teaching reading comprehension*. Massachussets: Allin & Bacon.
- Díaz Barriga, A. (2005). El enfoque de competencias en la educación. ¿Una alternativa o un disfraz de cambio? *Perfiles Educativos* 111, 7-36.
- Díaz-Barriga, A.F. y G. Hernández R. (2005). *Estrategias docentes para un aprendizaje significativo*. México: Mc Graw Hill.
- Dole, J. A., K.J. Brown y W. Trathen (1996). The effects of strategy instruction on the comprehension performance of at-risk students. *Reading Research Quarterly* 31, 62-88.
- Duke, N. y D. Pearson (2002). Effective practices for developing reading instruction. En Alan E. Farstrup y S.Jay Samuels (Eds.), *What research has to say about reading instruction* (pp.205-242). Newark: International Reading Association.
- Endres-Niggemeyer, B., K. Haseloth, J. Muller, S. Peist, I. Santini, A. Sigel, E.Wansorra, J. Wheeler y B. Wollny (1998). *Summarizing Information*. Berlin: Springer.
- Espinoza, A. (2006). La especificidad de las situaciones de la lectura en "Naturales" *Lectura y Vida* 27, 6-16.
- Fodor, J.A. (1964). *The structure of language: Readings in philosophy of language*. New York: Prentice-Hall.
- Foorman, B., D.Francis, J.Fletcher, P.Metha & C.Schatschneider (1998). The role of instruction in learning to read: Preventing reading failure in at-risk children. *Journal of Educational Psychology* 90, 37-55.
- Fairclough, N. (1995). *Critical discourse analysis: the critical study of language*. NY: Longman.
- Foucault, M. (1999a) *Estrategias de poder*. Barcelona: Paidós.

Freyer, D., Frederick, W. C., y H.J. Klausmeier (1969). *A Schema for Testing the Level of Cognitive Mastery*. Madison: Center for Educational Research.

Gallegos, L., F. Flores y S. Valdez. (2004). Transformación de la enseñanza de la ciencia en profesores de secundaria. Efectos de los Cursos Nacionales de Actualización. *Perfiles Educativos* 26, 103, 7-37.

Gee, J. (2004). Reading as situated language: A sociocognitive perspective. En Robert Ruddell y Norman Unrau (Eds.), *Theoretical Processes and Models of Reading* (pp. 116-132). Newark: International Reading Association.

Goldman S.R. y Rakestraw Jr. J.A (2000). Structural aspects of constructing meaning from text. En M.L. Kamil, P.B. Mosenthal, P.D. Pearson y R.Barr (Eds.) *Handbook of reading research* (pp. 629-644). Mahwah: Lawrence Erlbaum Associates.

Goodman, K.S. (1976). Reading: A psycholinguistic guessing game. En Robert Ruddell y N. Unrau. (Eds.), *Theoretical models and processes of reading* (en 2004, artículo suplementario). Newark: International Reading Association.

Goswami, U. (2000). Phonological and lexical processes. En M.L. Kamil, P.B. Rosenthal, P.D. Pearson y R. Barr (Eds.) *Handbook of reading research*, (pp. 251-268). Mahwah: Lawrence Erlbaum Associates.

Guba, E. (1978). *Toward a methodology of naturalistic inquiry in educational evaluation*. CSE Monograph Series in Evaluation. Los Angeles: University of California, Center for the Study of Evaluation.

Hacker, D. (2000). Self regulated comprehension during normal reading. En M.L. Kamil, P.B. Mosenthal, P.D. Pearson y R. Barr (Eds.) *Handbook of reading research* (pp. 755-779). Mahwah: Lawrence Erlbaum Associates.

Herber, H. (1970). *Teaching reading in content areas*. Englewood Cliffs: Prentice Hall.

Herman, D., D. Raybeck y D. Gutman (1993). *Improving student memory*. Seattle: Hogrefe & Huber Publishers.

Hernández Rojas, G. (1999). La zona de desarrollo próximo. Comentarios en torno a su uso en los contextos escolares. *Perfiles Educativos* 21, 46-71.

Hernández Rojas, G. (1995). La comprensión y la composición del discurso escrito desde el paradigma histórico-cultural. *Perfiles Educativos* [en línea] 27,107, 85-117. Disponible en <http://scielo.unam.mx/scielo>.

Kintsch, W. y T. van Dijk (1983). *Strategies of discourse comprehension*. Orlando: Academic Press.

Kintsch, W. (1974). *The representation of meaning in memory*. Hillsdale: Erlbaum.

Lemke, Jay (1997). *Aprender a hablar ciencia. Lenguaje, aprendizaje y valores*. Barcelona: Paidós.

Martínez Rizo, F. (2003). *Los resultados de las Pruebas PISA. Elementos para su interpretación*. Cuaderno 1, Cuadernos de Investigación. Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación, INEE.

Marcos teóricos de PISA 2003. *Conocimientos y destrezas en Matemáticas, Lectura, Ciencias y Solución de problemas*. Publicado por acuerdo de la OCDE, París y el Instituto Nacional de Evaluación y Calidad del Sistema Educativo, Madrid.

McGee, y L.M., Richgels, D. (1981). Attending to Text Structure: A Comprehension Strategy. En Ernest Dishner, T. Bean, J. Readence y D. Moore (Eds.), *Reading in Content Areas: Improving Classroom Instruction* (pp. 234-245). Dubuque: Kendal/Hunt.

Meyer, B.J. y L. Poon (2004). Effects of structure strategy training and signaling on recall of text. En Robert Ruddell y Norman Unrau (Eds.), *Theoretical Models and Processes of Reading* (pp. 810-851). Newark: International Reading Association.

Meyer, B.J. (1985a). Prose analysis: purposes, procedures and problems. En B.K.Britton y J.B.Black (Eds.), *Analyzing and understanding expository text* (pp. 11-64). Hillsdale: Erlbaum.

Meyer, B.J. (1984). Text dimensions and cognitive processing. En H. Mandl, N.L.Stein y T.Trabasso (Eds.), *Learning and comprensión of text*. Hillsdale: Erlbaum.

Meyer, B. (1980). Use of top-level structure in text: Key for reading comprehension for ninth grade students. *Reading Research Quarterly* 16, 72-103.

Meyer, B. (1975). *The organization of prose and its effects on memory*. Amsterdam: North-Holland.

Montolío, E. (2001). *Conectores de la lengua escrita*. Barcelona: Ariel Practicum.

Moore, D., J. Readence y R. Rickelman (1983). An historical exploration of content area reading instruction. *Reading Research Quarterly* 18, 419-438.

Nagy, W.E. y J. Scott (2000). Vocabulary processes. En M.L. Kamil, P.B. Mosenthal, P.D. Pearson y R. Barr (Eds.), *Handbook of reading research* (pp. 269-284). Mahwah: Lawrence Erlbaum Associates.

National Science Teachers Association (1991). *Scope, sequence, and coordination of secondary school science*. Washington DC.

National Reading Panel (2000). *Teaching children to read: An evidence-based assessment of the scientific research literature on reading and its implications for reading instruction*. Washington: National Institute of Child Health and Human Development.

Paris, S., M. Lipson y K.Wixson (2004). Becoming a strategic reader. En Robert,Ruddell y Norman.Unrau (Eds.), *Theoretical Models and Processes of Reading* [artículo suplementario]. Newark: International Reading Association.

Patton, M. (1990). *Qualitative evaluation and research methods*. Newbury Park: SAGE Publications Inc.

- Pearson, P. y D. Stephens (2004). Learning about literacy: A 30 year journey. En Robert Ruddell y Norman Unrau (Eds.), *Theoretical Process and Models of Reading* [Artículo suplementario] Newark: International Reading Association.
- Pearson, P. y L. Fielding (1991). Comprehension Instruction. En Rebecca Barr, M. Kamil, P. Mosenthal y P. Pearson (Eds.), *Handbook of Reading Research* Vol.2 (pp. 815-860). White Plains: Longman.
- Pressley, M. (2000). What should comprehension instruction be the instruction of? En M. L. Kamil, P.B. Mosenthal, P.D. Pearson y R. Barr (Eds.), *Handbook of Reading Research* (pp. 545-562). Mahwah: Lawrence Erlbaum Associates.
- RAND Reading Study Group (2004). A research agenda for improving reading comprehension. En Robert Ruddell y Norman Unrau (Eds.), *Theoretical Models and Processes of Reading* (pp. 720-754). Newark: International Reading Association.
- Reforma Integral de Educación Secundaria (2002). *Subsecretaría de Educación Básica y Normal* DOCUMENTO BASE (pp. 19-22).
- Rosenblatt, L. (1978). *The reader, the text, the poem: The transactional theory of literary work*. Carbondale: Southern Illinois University Press.
- Rumelhart, D.E., (1980). Schemata: The building blocks of cognition. En R. Saphiro, B. Bruce, y F. Brewer (Eds.), *Theoretical issues in reading comprehension* (pp. 33-58). Hillsdale: Erlbaum.
- Samuels, S.J. (1988). Decoding and automaticity: Helping poor readers become automatic at word recognition. *The Reading Teacher* 41, 756-760.
- Sanchez, E. (1993). *Los textos expositivos: Estrategias para mejorar su comprensión*. Madrid: Santillana.
- Schellings, G. y B.H. van Hout-Wolters, (1996). Selection of main points in instructional texts: Influences of text demands. *Journal of Literacy Research* 28, 335-378.
- Searfoss, L. y E. Maddox (1986). Student rights, teacher rights in Content Area Instructional Programs. En Ernest Dishner, Thomas Bean, John Readence y David Moore (Eds.), *Reading in the Content Areas: Improving classroom instruction* (pp. 41-52). Dubuque: Kendall/Hunt.
- Scott, J. y W. Nagy (1997). Understanding the definitions of unfamiliar verbs. *Reading Research Quarterly* 32, 184-200.
- Short, D. (1994). Expanding middle school horizons: Integrating language, culture, and social studies. *TESOL Quarterly* 28, 581-608.
- Singer, H. (1985). A century of landmarks in reading research. En Robert Ruddell y H. Singer (Eds.), *Theoretical models and processes of reading* (pp. 8-21). Newark: IRA y Erlbaum.
- Skinner, B., (1974). *About behaviorism*. New York: Vintage Books.
- Smith, F. (1971). *Understanding reading: A psycholinguistic analysis of reading and learning to read*. New York: Holt Rinehart.

Solomon, J. y N. Rhodes (1995). *Conceptualizing academic language*. Center for Applied Linguistics, National Center for Research on Cultural Diversity and Second Language Learning. Washington, D.C.

Vacca, R. (2002). Making a difference in adolescents' school lives: Visible and invisible aspects of content area reading. En Alan Farstrup y S. Samuels (Eds.), *What research has to say about reading instruction* (pp. 184-204). Newark: International Reading Association.

van Dijk, T. y W. Kintsch (1983). *Strategies of discourse comprehension*. New York: Academic Press.

Vygotsky, L. (1988). *Pensamiento y lenguaje*. [trabajo originalmente publicado en 1934]. México: Quinto Sol.

Wertheimer, M. (1959). *Productive thinking*. New York: Harper & Row.

Wade, S. y E. Moje (2000). The roll of text in classroom learning. En M.L. Kamil, P.B. Mosenthal, P.D. Pearson y R. Barr (Eds.), *Handbook of reading research* (pp. 609-627). Mahwah: Lawrence Erlbaum Associates.

APÉNDICE A

Pregunta 1 con respuestas de profesores de cada escuela.

Cada numeración proporciona información sobre el número de la pregunta, el número asignado a la materia (el Apéndice E especifica la materia que se le relacionas), y la letra mayúscula indica la escuela.

1. En su opinión, ¿Qué habilidades lectoras tienen los alumnos de secundaria?

- 1.1A En general les gusta leer y comprenden lo que leen, pero sólo si les gusta el tema. Tienen más o menos la habilidad de sacar el tema principal, personajes principales y resumir.
- 1.2A Dentro de la materia de matemáticas no se nota un avance en estas habilidades.
- 1.3A Creo que faltan habilidades dado que se les dificulta analizar temas con profundidad.
- 1.4A Les es difícil comprender lecturas técnicas, lecturas donde tienen que encontrar datos y su pertinencia les es difícil. Medianamente tienen esta habilidad.
- 1.5A Son capaces de sacar las ideas principales de un texto y entenderlo en forma muy general.
- 1.6A No leen, no saben prestar atención a lo que se encuentran leyendo. No entienden. Son capaces de realizar subrayado y síntesis siempre y cuando se les dé un guión de lectura.
- 1.7A Algunos chicos tienen la capacidad de leer y comprender casi todo, sin embargo esta es la excepción y no la regla. Es muy diferente el nivel de comprensión de los alumnos sobre todo cuando tienen información previa de lo que están leyendo. La gran mayoría no posee habilidades en cuanto a comprensión y velocidad de lectura.

- 1.1B Se observa que de entrada casi no tienen el hábito de leer, por lo que se puede comentar que hay muy pocas habilidades de lectura en los alumnos.
- 1.2B Identificar palabras de las cuales desconocen su significados
- 1.3B Muy pocas
- 1.4B Sólo leen
- 1.5B Mínimas, les cuesta trabajo leer ante sus compañeros ya que la mayoría de ellos no tiene fluidez
- 1.6B La mayoría de los alumnos no tiene el hábito de la lectura. Además no practican la lectura de comprensión.

- 1.1C Lamentablemente tienen **muy** pocas habilidades lectoras.
- 1.2C Ninguna: no les gusta leer
- 1.3C En general necesitan leer dos veces para entender el significado de un párrafo. Sólo leen sin captar las ideas. No saben resumir. No hay comprensión.
- 1.4C Los alumnos de estas generaciones son más quíntésicos y visuales. Han disminuido sus habilidades lectoras dada la influencia de los medios de comunicación y el avance de la tecnología.
- 1.5C Ninguna, la lectura no la comprendes y se les hace tediosa.
- 1.6C Falta comprensión y su habilidad lectora es muy pobre. No hay lectura por gusto.

APÉNDICE A

Pregunta 2 con respuestas de profesores

2 ¿Qué hace y qué no hace el alumno que le facilita el estudio en su área?

- 2.1A No leen cuidadosamente, lo hacen tan rápido que no entienden y les da mucha flojera volver a leer. Generalmente piden que se les explique verbalmente. También sucede que no leen completo el texto.
- 2.2A El no comprender la lectura ocasiona muchas dificultades para avanzar dentro de una lectura de matemáticas.
- 2.3A En primer año tienen dificultad para leer y como consecuencia para comprender el texto. Y no se cuestionan lo que leen.
- 2.4A Lee buscando una idea general. Esto lo hace bien. De una lectura te explica de qué trata la lectura. Esto está bien, pero buscar el detalle, discriminar información importante de la no importante, les falta.
- 2.5A Lee sin interés, por compromiso de la materia. No relee para comprender mejor. Subraya los textos. No busca en el diccionario las palabras que no entiende. No le parece importante.
- 2.6A No cumplen con el trabajo a casa. En muchos casos el trabajo es un trámite y todo lo hacen al último momento.
- 2.7A Los alumnos están muy acostumbrados a la idea de leer únicamente temas que les gusten o les resulten interesantes. De lo contrario la gran mayoría comienza las respectivas lecturas del curso con enfado.

- 2.1B La comprensión de textos.
- 2.2B Comprender los textos. Analizarlos. Traspolarlos a sus palabras.
- 2.3B Simplemente muestra indiferencia o poco interés en leer
- 2.4B Leen pero comprenden poco
- 2.5B El que facilita investiga y lee para ampliar información la comenta con el grupo. El que dificulta, nunca se preocupa por revisar lo que escribe o buscar más información.
- 2.6B Falta de interés. A la mayoría de los jóvenes no les agrada leer textos de historia.

- 2.1C Por propia convicción el alumno hace nada. Y tiene poca iniciativa, en por ejemplo tener el hábito de la lectura, para la comprensión y resolución de problemas.
- 2.2C Nada, por eso se les dejan trabajos hechos a mano.
- 2.3C Falta de libro en el 50% de los alumnos por grupo. Copiar un texto si así se les indica, la copia la hacen con faltas de ortografía, falta de acentos. No les gusta hacer uso del libro, prefieren que se les expliquen los temas.
- 2.4C Optan por no trabajar. Algunos preguntan. Otros mantienen que no le entienden al profesor.
- 2.5C Cuando se dificulta no hay atención y menos comprenden.
- 2.6C Dificulta: la lectura es por obligación. Escaso vocabulario. No saben dar la puntuación adecuada. Prefieren la imagen a lo escrito. No preguntan. Les gustan pequeños artículos a los grandes.

APÉNDICE A

Pregunta 5 con respuestas de profesores

5. Si trabaja alguna estrategia de lectura favor de describirla.

- 5.1A Leer cada oración y hasta que se entienda claramente y puedan explicar lo que dice continuar.
- 5.2A Se pone a leer diferentes lecturas del libro de matemáticas y se pide una explicación de lo que se leyó
- 5.3A Primero les pido que lean “El Hombre que Calcula” y realizamos un análisis de cada capítulo
- 5.4A Constantemente elaboran resúmenes, explicaciones de procesos, deben escribir. Existen lecturas de problemas diversos que deben traducir al lenguaje algebraico.
- 5.5A Cada vez lo hago menos pues causa en ocasiones más dudas que otra cosa, no todos leen lo que se les pide y sólo simulan. No lo ven como parte de la clase. Lo ideal es leer en clase y discutir el texto pero no se puede hacer mucho pues los temarios son enormes. Leen pequeñas lecturas de tarea y luego se les pide hagan algunos ejercicios de comprensión y de investigación del texto o de apoyo al tema visto en clase.
- 5.6A Subrayados, síntesis, palabras clave, conceptos, guiones, mapas conceptuales, cuadro sinóptico, etc.
- 5.7A Concretamente en historia utilizo la lectura de comprensión para hacer análisis del discurso. Es decir, una lectura crítica de quien escribe, para quiénes y para qué escribe un determinado autor.
- 5.1B Lectura de comprensión
- 5.2B Detectar ideas principales
- 5.3B Inducirlos a leer a través de temas de su interés.
- 5.4B Guía de investigación. Cuestionario del texto. Redacción
- 5.5B Lectura grupal en la que todos los alumnos participan. Lectura de comprensión en la que describen lo que entendieron. Lectura en voz alta, todo el grupo lee al mismo tiempo. Lectura en silencio todo el grupo y se hacen preguntas orales o se subrayan ideas principales.
- 5.6B Lectura punto y coma: Uso del método 5-10. Lectura en silencio. Lectura y subrayado. Lectura y elaboración de preguntas y respuestas. Comprobar lo estudiado.
- 5.1C Trato de que los alumnos hagan lecturas que les gusten, para tratar de que se haga conciencia para la resolución de problemas de la materia.
- 5.2C Primeramente se les hace que medio lean. (Esto no le gusta al alumno porque no sabe leer al menos regularmente) y se les pone a leer lecturas relacionadas con la materia.
- 5.3C Lectura de comprensión en voz alta. Resumir una vez que se ha leído
- 5.4C Lectura comentada. Cuestionario
- 5.5C La estrategia es señalar un día para la lectura y así se avanza para comprender el título del texto con opiniones de los demás alumnos.
- 5.6C Se leen los pies de página de las fotos y eso motiva a querer investigar más por su cuenta. Se leen sólo pequeños extractos elegidos de los libros. Lectura en silencio y se dice de qué libro pueden investigar más. Se aplica vocabulario.

APÉNDICE A

Pregunta 6 con respuestas

6. ¿Qué hace para que los alumnos comprendan el vocabulario de su área?

- 6.1A A veces primero explico el concepto y luego asocio la palabra, después hacen ejercicios en donde tengan que relacionar el concepto con la palabra. Finalmente escriben con sus propias palabras con ayuda de ejemplos investigados por ellos.
 - 6.2A Partir del lenguaje cotidiano y pasar al lenguaje matemático haciendo similitudes.
 - 6.3A Primero analizamos el tema desde distintos puntos y después llegamos a la conclusión de por qué se le nombra así a cada tema o concepto. Ejemplo: Mínimo Común Múltiplo: es el menor de los múltiplos comunes de dos o más números.
 - 6.4A Lectura colectiva de problemas y textos matemáticos.
 - 6.5A Pedirles que investiguen en otras fuentes el significado de las palabras o textos que no entiendan y luego lo explique verbalmente.
 - 6.6A Depende del tema del texto y de la cantidad de vocabulario. Desde la búsqueda, indagar en casa y discusión en el salón, hasta la plenaria con lluvia de ideas.
 - 6.7A Me preocupo por tener un pequeño glosario con las palabras que considero los alumnos no conocen.
-
- 6.1B Nos apoyamos en las definiciones del diccionario.
 - 6.2B Manipular y encontrarse con ellas lo más que se puede en el laboratorio.
 - 6.3B A través del comentario de vocablos que desconocen y que para que las entiendan los investiga, es muy importante el que aprendan a utilizar el diccionario.
 - 6.4B Que investiguen antes de leer o sobre la lectura.
 - 6.5B Explicar el significado de las palabras desconocidas. Revisar en el libro el significado.
 - 6.6B Subrayar con rojo. Buscar su significado en el diccionario o bien se pide al grupo diga su significado si lo sabe.
-
- 6.1C Se les da a conocer el significado de palabras o signos.
 - 6.2C Se hace un glosario con ayuda del diccionario.
 - 6.3C En ocasiones aclaro el significado de palabras nuevas, en otras no lo hago pero solicito que consulten su diccionario.
 - 6.4C Presento, videos, explico, investigan.
 - 6.5C Disponer de un diccionario para comprender los temas analizados.
 - 6.6C El que el maestro lo aplica en su enseñanza y puede ampliar más la información.

APÉNDICE B

Preguntas 3 y 4 con respuestas de profesores

El primer dígito indica el número de la pregunta. El segundo, el número de la materia (Apéndice E), y la letra mayúscula, el tipo de escuela.

3. ¿Considera que la lectura académica se obtiene de las clases de español haciendo una transferencia a las distintas áreas?

3.1A NO lo principal sí

3.2A NO

3.3A SI

3.4A NO

3.5A NO

3.6A NO

3.7A NO

3.1B NO es tarea de todos los que protagonizamos la educación.

3.2B NO

3.3B NO

3.4B NO se obtiene en todas las áreas.

3.5B SI

3.6B SI

3.1C SI

3.2C NO

3.3C NO

3.4C SI

3.5C SI

3.6C NO

SÍ = 30% NO = 70% (Redondeado)

APÉNDICE B

4. ¿Es mejor que el maestro del área enseñe la comprensión de textos en su área?

- 4.1A SI. Sí y no porque hay muchas estrategias y métodos de lectura que pueden transmitir mejor los expertos. Pero en cuanto al conocimiento en tecnología y conceptos es mejor si es dirigida por el maestro del área
- 4.2A SI. Ya que se tienen mayores elementos para explicar su lenguaje
- 4.3A NO. Creo que todos los maestros estamos involucrados en esta problemática y por lo tanto debemos fomentar la comprensión de textos de nuestra área.
- 4.4A NO. Todos los maestros, todas las áreas, desde todas las materias debe existir la comprensión de textos.
- 4.5A SI. Cada asignatura tiene lenguaje propio y es necesario que entienda que una misma palabra puede tener diferente significado en cada área.
- 4.6A SÍ. La lectura que se realiza en el caso de cada materia lleva objetivos distintos, así como estilos de redacción. Los alumnos deben prepararse y familiarizarse con las lecturas de cada área.
- 4.7A SÍ. Específicamente en la asignatura de historia, por ejemplo, empleamos la lectura para hacer análisis del discurso. Creo que desde la perspectiva de digamos, la asignatura o taller de computación, los chicos no necesitan analizar el discurso, porque en todo caso la lectura será más bien técnica.
-
- 4.1B SÍ. Para introducir al alumno hacia la intencionalidad de los textos de la asignatura y el lenguaje de los conceptos.
- 4.2B SÍ. Cada profesor conoce su campo de estudio y por lo tanto puede aportarles a los alumnos las estrategias que le faciliten la comprensión de los textos en sus áreas.
- 4.3B SÍ. La importancia de la lectura no nada más es exclusiva de una asignatura sino de todas.
- 4.4B SÍ. Leer y analizar el texto para una mejor comprensión.
- 4.5B SÍ. Porque esto les facilita el entendimiento y/o comprensión de los temas.
- 4.6B SÍ. Todos tenemos la obligación de hacer leer a nuestros alumnos. Creo que, como maestros tenemos el deber de buscar lecturas o libros de interés para los alumnos y que tengan que ver con nuestra asignatura.
-
- 4.1C NO. Yo creo que debe ser una tarea integral, es decir no necesariamente del área de enseñanza.
- 4.2C SÍ. (no contestó)
- 4.3C SÍ. Sabemos que sólo el maestro (a) de una área específica sabe a qué temas quiere o es necesario darles mayor énfasis por necesidades de la materia misma.
- 4.4C NO. Los textos científicos se pueden entender una vez que se tienen las habilidades de análisis y síntesis, pero también el hábito.
- 4.5C SÍ. En la lectura del área el maestro hace comprensión del texto leído y se analiza el tema.
- 4.6C SÍ. Cuando el alumno lee en cada clase se puede corregir, se puede razonar la lectura dando el enfoque adecuado y el maestro adecua la lectura a las necesidades de su área.

APENDICE C

Concentrado de preguntas con respuestas 7 y 8

El primer dígito indica la numeración de la pregunta, el segundo número, la materia. La letra señala la escuela.

7. ¿Le interesaría tener acceso a modelos y métodos de lectura académica?

SÍ = 95% NO = 5% REDONDEADO

7.1A SÍ	7.1B SÍ	7.1C SÍ
7.2A SÍ	7.2B SÍ	7.2C NO
7.3A SÍ	7.31B SÍ	7.3C SÍ
7.4A SÍ	7.4B SÍ	7.4C SÍ
7.5A SÍ	7.5B SÍ	7.5C SÍ
7.6A SÍ	7.6B SÍ	7.6C SÍ
7.7A SÍ		

8a. Familiarizado con modelos de comprensión de lectura

8b Interés por conocer modelos de comprensión lectora

8a.1A Lectura extensa. Lectura Crítica. Autonomía	8b.1A Todas
8a.2A Lectura académica. Lectura Crítica	8b.2A Psicología de Com. Lectora, Extensa, Autonomía (mucho)
8a.3A Ninguno	8b.3A Psicología de Com. Lectora, Lectura crítica (poco) Académica Autonomía (mucho).
8a.4A Ninguno	8b.4A Todas (regular)
8a.5A Ninguno	8b.5A Psicología de Comprensión lectora, Académica (mucho)
8a.6A Ninguno	8b.6A Todas (mucho)
8a.7A Lectura académica. Lectura Crítica	8b.7A Psicología de Com. Lectora. Estrategias y Habilidades (mucho)
8a.1B Ninguno	8b.1B Todas (mucho)
8a.2B Autonomía	8b.2B Psicología de Com. Lectora. Académica
8a.3B Psicología de Comprensión lectora. Autonomía	8b.3B Académica. Crítica (mucho)
8a.4B Ninguno	8b.4B Psicología de Com. Lectora
8a.5B Ninguno	8b.5B Psicología de Com. Lectora. Académica. Autonomía (mucho)
8a.6B Ninguno	8b.6B Psicología de Com. Lectora. Extensa. Autonomía. (mucho)
8a.1C Ninguno	8b.1C todas (mucho)
8a.2C Ninguno	8b.2C
8a.3C Ninguno	8b.3C todas (mucho)
8a.4C Todas	8b.4C todas (mucho)
8a.5C Lectura Académica	8b.5C todas (mucho)
8a.6C Ninguno	8b.6C todas (mucho)

APÉNDICE D

Comentarios adicionales de Maestros

Comentarios

- 4.5A Los alumnos de secundaria no saben encontrar información en textos que no sean "Libros de Texto" No saben usar los índices temáticos y algunas veces se pierden en la biblioteca.
- 4.6A No manejo la terminología. Estoy seguro que aplico muchos de ellos pero por ensayo y error. Me gustaría conocer en qué consiste cada uno y su aplicación.
- 4.4B Ojala me puedan explicar lo desconocido de la lectura. Me ayudaría mucho. Gracias
- 4.8B Siento que debemos empezar por nosotros los maestros en el conocer cómo se pueden desarrollar en los alumnos las habilidades lectoras y así dar el ejemplo. También a nosotros nos falta desarrollar las habilidades de lectura.
- 4.1C En la primaria (1953-1958) hacíamos lectura en voz alta, lectura en silencio. En ocasiones resolvíamos cuestionarios de lo leído. En secundaria no recuerdo que se hiciera énfasis en lectura de comprensión (1966-1969). Era lectura en voz alta y continuar el párrafo o renglón en que interrumpía el maestro al compañero lector. Vocacional y Superior ya no se preocupaban por la lectura desde mis tiempos.
- 4.2C Deberíamos fomentar en el área de ciencias la lectura de textos científicos independientemente del programa oficial.
- 4.4C La lectura es indispensable para el desarrollo de cualquier actividad, en el caso de las matemáticas es necesario para el manejo de signos y símbolos con sus significados y la comprensión de lectura para la resolución de problemas y en estudiar es la gran problemática de la materia. Y la lectura es algo que debemos de manejar los maestros de todas las áreas, pero lo hacemos desde donde creemos que podemos ayudar en la lectura.

APÉNDICE E

Concentrado de escuelas y de las respuestas 1, 2, 5 y 6 agrupadas por categoría.

El concentrado por escuelas sirve de guía para identificar el comentario relacionado con la materia y la escuela.

Concentrado que reúne la participación de materias por escuela

Escuela "A"	Escuela "B"	Escuela "C"
1. Matemáticas	1. Física	1. Matemáticas
2. Matemáticas	2. Física	2. Matemáticas
3. Matemáticas	3. Historia	3. Química
4. Matemáticas	4. Geografía	4. Biología
5. Historia	5. Geografía	5. Biología
6. Historia	6. Geografía	6. Geografía
7. Química		

La primera columna ubica el número de pregunta, la segunda señala la respuesta del maestro y su integración a la categoría; y la tercera señala la materia y la escuela.

Pregunta	Categoría: Manejo de Vocabulario del área	Escuela
1	Identifica palabras de las que desconoce su significado	2B
2	No busca en el diccionario las palabras que no entiende Tienen escaso vocabulario	5A 6C
5	Se aplica vocabulario	6C
6 Diccionario	Nos apoyamos en las definiciones del diccionario Investigan en el diccionario los vocablos que desconocen Buscar en el diccionario el significado Se hace un glosario con la ayuda del diccionario Solicito que consulten su diccionario Investigan en un diccionario Disponer de un diccionario para comprender los temas analizados	1B 3B 6B 2C 3C 4C 5C
6 Búsqueda Info.	Escriben ejemplos investigados por ellos Pedirles que investiguen en otras fuentes el significado de las palabras que no entiendan Depende del tema del texto y de la cantidad de vocabulario: desde la búsqueda en clase hasta indagar en casa Que investiguen antes de leer o sobre la lectura Revisar en el libro el significado Investigan	1A 5A 6A 4B 5B 4C
6 Asociación	Asociación de la palabra, hacer ejercicios en donde tengan que relacionar el concepto. Partir del lenguaje cotidiano y pasar al lenguaje matemático haciendo similitudes Analizar el tema desde distintos puntos y llegar con ellos a la conclusión del por qué se le nombra así a cada tema o concepto Lectura colectiva de problemas matemáticos. Discusión en el salón y plenaria con lluvia de ideas Manipular y encontrarse con el vocabulario lo más posible en el laboratorio. Presento videos relacionados con el tema	1A 2A 3A 4A 6A 2B 4C
6 Explicación / Parafra- seo	Explico el concepto Explican con sus propias palabras el significado Que expliquen verbalmente lo que investigaron Comentario de los vocablos que desconocen Explicación del significado de las palabras desconocidas. Se les da a conocer el significado de palabras o signos Aclaro en ocasiones el significado de palabras nuevas Explico el significado Aplico el vocabulario a la enseñanza y amplío información	1A 1A 5A 3B 5B 1C 3C 4C 6C

Las preguntas 1 y 2 comentan lo que hace el alumno. Las preguntas 5 y 6 lo que hace el maestro.

Pregunta	Categoría: Exposición a términos o lectura del área	Escuela
1	Se les dificultan las lecturas donde deben encontrar datos así como la pertinencia de los datos	4A 4A
2	No leen con cuidado Leen tan rápido que no entienden Les da flojera volver a leer y no leen el texto completo Lee buscando una idea general Le cuesta trabajo transportar los términos a sus palabras No les gusta utilizar el libro de texto pues no le entienden Al dificultarse la lectura ya no ponen atención y no entienden Prefieren la imagen	1A 1A 1A 4A 2B 3C 5C 6C
5	Se lee cada oración hasta que la entiendan y puedan explicarla Se ponen lecturas de matemáticas y se pide que expliquen y se pide explicación al alumno de los que se leyó Leen un capítulo del Hombre que Calcula y se analiza Traducen problemas de la vida diaria a lenguaje algebraico Se dejan lecturas de tarea y se hacen ejercicios sobre el tema Se leen lecturas relacionadas con la materia Se leen pequeños extractos elegidos de los libros	1A 2A 2A 3A 4A 5A 2C 5C

La pregunta 2 comenta lo que hace el alumno y la 5 lo que hace el maestro

Pregunta	Categoría: Fluidez y Práctica lectora	Escuela
1	No están acostumbrados a leer Les falta velocidad en la lectura Casi no tienen el hábito de leer Les cuesta trabajo leer frente a sus compañeros y la mayoría no tiene fluidez La mayoría no tiene el hábito de la lectura y no practican la lectura de comprensión Sólo leen sin captar ideas	6A 7A 1B 5B 5B 6B 6B 3C
2	En el primer año se dificulta la lectura en matemáticas No tienen hábito de lectura No saben dar la puntuación adecuada a la lectura	3A 1C 6C
5	Se realiza la lectura de comprensión Se hace lectura grupal, lectura de comprensión en la que describen lo que comprenden, se lee en voz alta todo el grupo a la vez y luego en silencio todo el grupo. Se hace lectura punto y coma y el Método 5-10 minutos y lectura en silencio Se hace lectura de comprensión en voz alta Se va comentando la lectura Se hace lectura en silencio y se les dice dónde van a investigar	1B 5B 5B 5B 6B 6B 3C 4C 6C

Las preguntas 1 y 2 comentan lo que hace el alumno. La pregunta 5 comenta actividades de los maestros

Pregunta	Categoría: Idea Principal	Escuela
1	Pueden sacar el tema y personajes principales y resumir. Sacan las ideas principales Pueden subrayar No saben resumir	1A 5A 6A 3C
2	Subraya los textos	5A
5	Elaboran resúmenes constantemente Subrayados, palabras clave Ideas principales Aplicación de cuestionario, redacción Preguntas orales, subrayado de ideas principales Lectura y subrayado, cuestionario Lectura y resumen Cuestionario	4A 6A 2B 4B 5B 6B 3C 4C

Pregunta	Categoría: Análisis / Síntesis	Escuela
1	Se les dificulta analizar los temas con profundidad Pueden realizar una síntesis con guión de lectura	3A 6A
2	No se cuestionan lo que leen No buscan el detalle ni discriminan la información importante de la no importante Se les dificulta analizar los textos del área	3A 4A 4A 2B
5	Después de leer se analiza el capítulo Se trabaja la síntesis, mapas conceptuales y cuadros sinópticos Se analiza el discurso se hace una lectura crítica de quién escribe, para quién y para qué Hacer conciencia para la resolución de problemas de la materia	3A 6A 7A 7A 1C

Pregunta	Categoría: Prelectura y búsqueda de información	Escuela
2	Investiga y lee para ampliar información Comenta información con el grupo pero no busca más información Copia un texto si así se lo piden pero con faltas de ortografía Preguntan al maestro cuando no entienden No preguntan Prefieren los artículos pequeños a los grandes.	5B 5B 5B 3C 4C 6C 6C
5	Ejercicios de investigación del texto Guía de investigación Medio leen Asignar un día de lectura para familiarizarse con el título Lectura de pies de foto e investigar por su cuenta.	5A 4B 2C 5C 6C

La pregunta 2 comenta lo que hace el alumno y la 5 lo que hace el maestro

Pregunta	Categoría: Motivación	Escuela
1	En general les gusta leer No saben poner atención en la lectura No les gusta leer No hay lectura por gusto	1A 6A 2C 6C
2	Lee sin interés Lee por compromiso de la materia, no le parece importante. No cumplen con el trabajo en casa Todo lo hacen al último momento Están acostumbrados a leer lo que les gusta o interesa Si no les interesa, leen las lecturas con enfado. Muestran indiferencia o poco interés en leer Falta de interés A la mayoría de los jóvenes no les gusta leer textos de Historia Por propia convicción el alumno no hace nada Tiene poca iniciativa para la comprensión y solución de problemas No hace nada, por eso se le dejan trabajos hechos a mano Optan por no trabajar La lectura es por obligación	5A 5A 6A 6A 7A 7A 3B 6B 6B 1C 1C 2C 4C 6C
5	Inducirlos a leer a través de temas de su interés Trato de que los alumnos hagan lecturas que les gusten	3B 1C

Pregunta	Categoría: Comentarios de Comprensión de lectura	Escuela
1	En general comprenden lo que leen En la materia de matemáticas no se nota un avance en estas habilidades. Les es difícil comprender lecturas técnicas Medianamente tienen esta habilidad Son capaces de entender el texto de forma muy general No entienden lo que leen Algunos chicos tienen la capacidad de leer y comprender casi todo, pero la gran mayoría no posee habilidades de comprensión de lectura Es diferente el nivel de comprensión cuando hay información previa Hay muy pocas habilidades de lectura en los alumnos pues casi no leen Muy pocas Sólo leen Mínimas Lamentablemente tienen muy pocas habilidades lectoras Ninguna, no les gusta leer En general necesitan leer varias veces para entender el significado de un párrafo No hay comprensión Ninguna, si no comprenden la lectura se les hace tediosa Han disminuido sus habilidades por la influencia de los medios de comunicación y el avance de la tecnología. Falta comprensión y Su habilidad lectora es muy pobre	1A 2A 4A 4A 5A 6A 7A 7A 7A 1B 3B 4B 5B 1C 2C 3C 3C 5C 4C 6C 6C

2	No comprender la lectura ocasiona muchas dificultades para avanzar en la lectura de Matemáticas	2A
	En primer año se les dificulta leer y comprender el texto de matemáticas	3A
	Se dificulta la comprensión de textos	1B
	Se les dificulta la comprensión de textos	2B
	Leen pero comprenden poco	4B
	Algunos alumnos mantienen que no entienden al profesor	4C
	Al alumno no le gusta hacer prelectura porque no sabe leer, al menos no lee regularmente	2C

La pregunta 2 comenta lo que hace el alumno y la 5 lo que hace el maestro.