

EL PROCESO DE COMPRENSIÓN LECTORA EN ALUMNOS DE TERCERO DE SECUNDARIA

IRMA PATRICIA MADERO SUÁREZ / LUIS FELIPE GÓMEZ LÓPEZ

Departamento de Educación, Instituto Tecnológico y de Estudios Superiores de Occidente

RESUMEN: Este trabajo presenta una investigación que se centró en describir el proceso lector que siguen los estudiantes de tercero de secundaria para abordar un texto con el propósito de comprenderlo. Para lograr el objetivo se utilizó un método de investigación mixto secuencial. En la primera fase, cuantitativa, se estableció el nivel lector de los alumnos utilizando los reactivos liberados del Programa para la Evaluación Internacional de Alumnos (PISA) de la aplicación realizada en el año 2000. Con los resultados de dicha evaluación se formaron dos grupos de alumnos: uno de altos lectores y uno de bajos lectores. Se eligió una muestra de alumnos de ambos grupos, a quienes, en la segunda fase, de corte cualitativo, se les entrevistó y observó durante la ejecución de dos tareas

lectoras, mediante las cuales se evidenció el proceso seguido para lograr la comprensión. Con los datos recabados se elaboró un modelo que muestra el camino que siguen los alumnos al leer y la forma en la que afectan a este proceso el uso del pensamiento metacognitivo y las creencias acerca de la lectura. A partir del modelo se concluye que las creencias acerca de la lectura están relacionadas con un abordaje de la lectura activo o pasivo y se propone la enseñanza de estrategias de comprensión lectora como herramienta para alterar las creencias acerca de la lectura que tienen los alumnos con dificultades en este proceso.

PALABRAS CLAVE: Comprensión de lectura, estrategias de aprendizaje, creencias del estudiante, pensamiento metacognitivo.

El Proceso de Comprensión Lectora en Alumnos de Tercero de Secundaria

A partir del año 2000 que se ha evaluado a los estudiantes mexicanos de educación básica para conocer su nivel de comprensión lectora. Los resultados de las evaluaciones nacionales e internacionales -PISA, PEN y EXCALE- muestran de manera reiterada que prácticamente la mitad de la población escolarizada tiene un nivel insuficiente de lectura que no les permite continuar de manera eficaz con estudios superiores o insertarse adecuadamente en la fuerza laboral (Backhoff, Andrade, Sánchez, M., & Bouzas, 2006; OCDE, 2001; OCDE, 2004; OCDE, 2007; Santos, 2005).

La lectura es una herramienta básica para el aprendizaje escolar y para seguir aprendiendo a lo largo de la vida (Delors, 1998), por esta razón enseñar a leer bien se ha convertido en una prioridad para los sistemas educativos de todo el mundo.

México necesita mejorar el nivel lector de los alumnos que egresan de la educación básica; sin embargo, esta no es una empresa fácil ya que son muchos los factores que inciden en la formación de lectores. Hace falta investigación en relación a cómo leen los alumnos mexicanos; cuáles son sus fortalezas y debilidades y a cómo perciben la lectura; pues conociendo cómo ocurre el proceso lector será posible proponer estrategias que fortalezcan la enseñanza de este proceso y se logren obtener mejores resultados.

Con esto en mente se llevó a cabo esta investigación que tuvo como objetivo elaborar un modelo de comprensión lectora que mostrara los caminos que siguen los alumnos al leer un texto estableciendo algunos factores que influyen dicho proceso. Para ello se planteó la siguiente pregunta que guió el trabajo: ¿qué proceso siguen los alumnos de tercero de secundaria cuando leen un texto con el propósito de comprenderlo?

Leer no consiste única y exclusivamente en descifrar un código de signos, sino que, fundamentalmente, supone la interpretación personal que el lector tiene acerca de un texto específico. Históricamente se ha equiparado la decodificación eficiente con la competencia lectora; pero las investigaciones sobre la lectura dan cuenta de la complejidad de este proceso, lo que ha llevado a enfatizar la concepción de lectura como construcción de significado (Ibañez, 2007).

Las nuevas concepciones de lectura identifica al lector como un agente creador de significados a partir de un texto, de sus conocimientos previos y del propósito con que lee, (Solé, 1996) por lo que el resultado de una lectura no es una réplica de de las ideas del autor, sino una nueva construcción. Estas ideas son la base del modelo interactivo de lectura que no se centra únicamente en el texto ni en el lector sino en la interacción que se da entre ellos en un contexto determinado.

Ahora se sabe que es necesario que el lector asuma un papel activo en su lectura para lograr una buena comprensión (Pressley, 2002) ya que el lector va confrontando sus conocimientos previos con los del texto y buscando que la información nueva se integre a los esquemas que ya posee. Si durante el proceso lector, el alumno no encuentra dificultades

tades para la comprensión leerá en un estado casi automático, pero si la comprensión se dificulta deberá aplicar alguna estrategia para resolver el problema.

Los buenos lectores utilizan tres tipos de estrategias de comprensión lectora: cognitivas, metacognitivas y de administración de recursos (Pintrich, 1999). Las cognitivas se refieren a procesos como organizar, transformar, elaborar, memorizar, practicar o transferir información; las metacognitivas son las que se utilizan para planear, monitorear y evaluar el proceso lector, y las de administración de recursos son las que buscan activar escenarios favorables para el aprendizaje, como el control de las acciones y de la motivación.

La lectura también está influida por las creencias personales acerca de que tan eficaz para leer se siente el individuo, el valor que le otorga a la lectura como tarea, y el objetivo que tenga para leer y aprender (Horner & Shwery, 2002).

Método

Para dar respuesta a la pregunta de investigación se utilizó un enfoque metodológico mixto que permitió, a través de varios instrumentos, separar una muestra de altos lectores y una de bajos lectores, para en un segundo momento conocer y contrastar las creencias que tienen en relación consigo mismos como lectores, a la lectura como tarea y acerca de la naturaleza del conocimiento, además de observar las estrategias que utilizaron durante la lectura.

La primera parte de la investigación consistió en aplicar una evaluación de comprensión lectora que utilizó los reactivos liberados de PISA 2000 a una muestra de 258 alumnos de tercero de secundaria de la zona escolar tres en la ciudad de Guadalajara. Con los resultados de esta evaluación se dividieron los alumnos en dos grupos: Altos Lectores, quienes tenían resultados con más de 10 puntos por arriba de la media y Bajos Lectores, cuyos resultados estaban 10 puntos por debajo de la media. De estos grupos se eligió una submuestra de 12 alumnos, seis altos lectores y seis bajos lectores, para continuar con la segunda parte de la investigación.

En una segunda parte, en que se utilizó un método cualitativo, se realizaron entrevistas semiestructuradas a estos 12 alumnos. Dentro de las entrevistas se incluyó la observación de un momento en el que los alumnos realizaron dos tareas lectoras que se diseñaron específicamente para esta investigación y que tenían como objetivo hacer visibles las estrategias que utilizaran a la hora de leer.

Con los datos recabados tanto en las entrevistas como en la observación realizada se llevo a cabo un análisis de contenido que permitió encontrar los caminos que siguieron en su lectura así como algunos factores que influyeron en este proceso.

Resultados

Se encontró que los alumnos siguen tres rutas principales cuando leen un texto con la intención e comprenderlo: la ruta cristalizada, la ruta estratégica y la ruta al fracaso como puede verse en el gráfico 1.

En la ruta cristalizada (flechas negras), el alumno echa mano de sus conocimientos previos y habilidades automatizadas, por lo que puede hacer una lectura fluida, sin esfuerzo consciente y con una buena comprensión.

En la ruta estratégica (líneas gris claro) los alumnos no comprenden el texto, evalúan el proceso y notan la falla en la comprensión y a partir de la idea de que pueden hacer algo por comprender, utilizan una o varias estrategias que les permiten comprender la lectura, aunque les lleve más tiempo y esfuerzo.

La ruta al fracaso (gris fuerte) tiene dos modalidades: la primera ocurre cuando el alumno tiene mala comprensión, no detecta el problema, continúa leyendo y termina sin comprender; en la segunda el alumno también tiene una mala comprensión, se da cuenta de ello, pero sigue leyendo como si comprendiera y termina sin haber construido el sentido de la lectura.

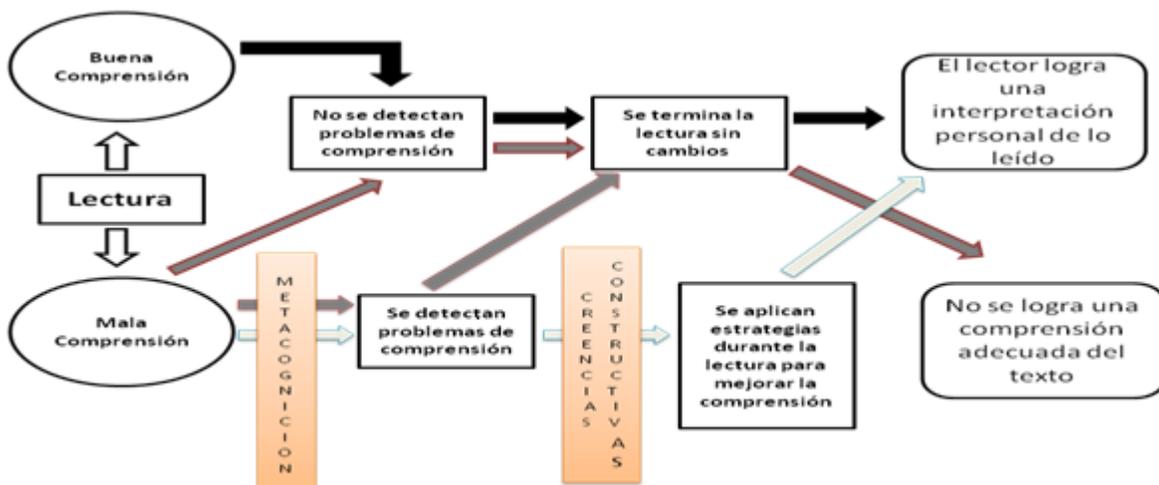


Gráfico 1 – Modelo de Comprensión Lectora

Hay que destacar que lo primero que necesita un lector para poder aplicar alguna estrategia de comprensión es detectar que está teniendo un problema para comprender. Es decir, necesita ir monitoreando su lectura para detectar cuando no está comprendiendo correctamente. Los resultados de la investigación mostraron como algunos de los bajos lectores no podían hacer nada por mejorar su comprensión porque no eran conscientes de que no habían comprendido.

El monitoreo es parte de la metacognición, es una característica del pensamiento reflexivo que permite pensar acerca de los procesos mientras ocurren.

En el trabajo se encontró una explicación plausible de por qué algunos lectores que monitorean sus procesos lectores son estratégicos y otros no. La hipótesis es que la lectura estratégica está relacionada con las creencias que sobre la lectura tienen los alumnos. Estas creencias son de tres tipos y se refieren a: la autoeficacia lectora, el valor de la tarea y a la naturaleza del conocimiento.

La creencia de autoeficacia, se refiere al juicio que las personas tiene de sus propias capacidades para ejecutar una acción para tener cierto tipo de logros (Pintrich & Linnenbrink, 2003). Se encontró que los alumnos que tenían una creencia de autoeficacia lectora afirmaban que les gustaba leer y que tenían el hábito de hacerlo. Los alumnos que se consideraban buenos lectores utilizaban más estrategias para comprender un texto, mientras aquellos que manifestaban que no eran buenos lectores se daban por vencidos ante la primera dificultad.

La creencia de valor de lectura, se refiere a la concepción que tienen los alumnos acerca de lo que es leer, su meta y utilidad para la vida. En esta investigación se pudo notar que los alumnos que afirman que la lectura es una fuente de conocimientos y que tiene gran utilidad a lo largo de su vida son quienes tienen un alto nivel lector. Aplicar estrategias de comprensión lectora requiere de cierto esfuerzo que el alumno estará dispuesto a invertir solamente si cree que la tarea vale la pena.

Las creencias acerca de la naturaleza del conocimiento se refieren a cómo el alumno concibe lo que es el conocimiento, dónde y cómo lo recibe o construye, cuál es su papel en referencia a él. Esta creencia se relaciona con la lectura ya que los alumnos que consideraban que ellos construyen el sentido del texto y qué para ello utiliza sus conocimientos previos buscaban activamente la comprensión, mientras que aquellos consideraban

que la comprensión la proporciona un texto o una autoridad, tendían a ser pasivos durante la lectura.

Hay una diferencia visible en el uso de estrategias que tienen los AL y los BL. Mientras que los altos lectores utilizaron 101 estrategias a lo largo de sus tareas lectoras, los bajos lectores solo utilizaron 37. Los alumnos del grupo de altos lectores utilizaron tres veces más estrategias cognitivas y metacognitivas y dos veces más de administración de recursos durante la ejecución de las tareas lectoras que los alumnos del grupo de los bajos lectores; además de demostrar utilizar estrategias complejas que involucraban análisis, síntesis o evaluación.

Se encontró una relación entre las creencias constructivas acerca del conocimiento y el uso de estrategias durante la lectura. Por lo que se puede afirmar que las creencias constructivas acerca de la lectura promueven el uso de estrategias, pues los alumnos con este tipo de creencias afirmaban ser capaces de comprender, consideraban que el esfuerzo de leer valía la pena y creían que es posible comprender algo aún cuando en un principio parezca difícil.

Conclusión

Hay evidencia de que enseñar estrategias de comprensión para la lectura ayuda a los alumnos a comprender mejor un texto (Pressley, 2002); sin embargo, ninguno de los autores que hablan de estrategias lectoras ha podido explicar a qué se debe esta mejoría. Los resultados de esta investigación apuntan a la idea de que una de las posibles causas de que la enseñanza de estrategias funcione sea el cambio de creencias que ocurre como consecuencia de esta, pues enseñar de estrategias de comprensión durante la lectura ayuda a reflexionar sobre el proceso lector y a entender que es un proceso activo donde se requiere la interacción del lector con el texto.

Si se quiere que esta enseñanza sea eficaz habrá que partir de mostrar a los alumnos cómo monitorear su proceso lector para detectar problemas en su comprensión y a elegir alguna estrategia para lograr una comprensión adecuada del texto. Mediante este proceso, los alumnos tendrán presente que se lee con el fin de construir una interpretación personal del texto y aprenderán, de manera indirecta, que la comprensión se puede construir y que ellos tienen herramientas para hacerlo.

Hace falta en el plan de estudios de la asignatura de español tanto en primaria como secundaria incluir objetivos específicos encaminados a mejorar el nivel de comprensión lectora de los alumnos mexicanos. Una opción para esto sería la inclusión de la enseñanza de estrategias de comprensión lectora en ambos niveles. A través de este mecanismo se promovería una reflexión tanto de maestros como de alumnos acerca del proceso lector y se podrían modificar las creencias acerca de la lectura rompiendo con la predisposición al fracaso en relación a la lectura que presentan algunos alumnos actualmente.

Referencias

- Backhoff, E., Andrade, E., Sánchez, A., M., P., & Bouzas, A. (2006). *El Aprendizaje del Español y las Matemáticas en la Educación Básica en México*. México: INEE.
- Delors, J. (1998). *La Educación Encierra un Tesoro. Informe de la UNESCO de la Comisión Internacional sobre la Educación para el Siglo XXI*. recuperado el 20 de octubre de 2007 en www.unesco.org/delors/delors_s.pdf: UNESCO.
- Horner, S., & Shwery, C. (2002). Becoming an Engaged Self Regulated Reader. *Theory into Practice* , 102-109.
- Ibañez, R. (2007). Comprensión de textos disciplinares escritos en Inglés. *Revista de Lingüística Teórica y Aplicada* , 67-85.
- OCDE. (2001). *Conocimientos y Aptitudes para la vida. Resultados de PISA 2000*. México: Santillana.
- OCDE. (2004). *Informe PISA 2003 Aprender para el mundo de mañana*. OCDE.
- OCDE. (2007). *Pisa 2006 en México*. Mexico DF: INEE.
- Pintrich, P. (1999). The role of motivation in promoting and sustaining self regulated learning. *International Journal of Educational Research* , 459-470.
- Pintrich, P., & Linnenbrink, E. (2003). The role of self-efficacy beliefs in students engagement and learning in the classroom. *Reading and Writing Quarterly* , 119-137.
- Pressley, M. (2002). Metacognition and Self regulated Comprehension. En A. Farstrup, & J. Samuels, *What research has to say about reading instruction* (págs. 291-309). Newark, Delaware: International Reading Association.
- Santos, A. (2005). *Expansión de la Educación Secundaria en México. Logros y dificultades en eficiencia calidad y equidad*. Paris: UNESCO.
- Solé, I. (1996). *Estrategias de Lectura*. Barcelona: Grao.