

# **PROPUESTA PARA EL REGISTRO DE REFLEXIONES SOBRE LAS ESTRATEGIAS DE COMPRENSIÓN DE LECTURA EN INGLÉS.**

Araceli Mejía Olguín  
Colegio de Ciencias y Humanidades, Plantel Vallejo, UNAM  
28 de noviembre de 2003

## **Introducción**

En el Colegio de Ciencias y Humanidades se ofrece la materia de inglés con el propósito específico de la comprensión de textos en esa lengua extranjera, en los semestres I a IV. La propuesta educativa del Colegio se basa en proveer a los estudiantes de una cultura básica en términos de desarrollo de habilidades intelectuales, es decir, la adquisición de las bases metodológicas para acceder y aplicar a diferentes conocimientos (PEA, 1996).

De acuerdo a las características del CCH y de su bachillerato esencialmente propedéutico, el objetivo de la materia de inglés es preparar al alumno para la comprensión de textos en esta lengua, lo cual le permitirá ampliar su formación general y le facilitará el acceso a la bibliografía en lengua inglesa que se publique de las materias que conformarán su futura especialidad como estudiante universitario (PEA, 1996). Así pues, es de primordial importancia que los alumnos desarrollen estrategias autorreguladoras y las utilicen en todo momento para poder seleccionar y aplicar eficazmente las estrategias de lectura, ya que “lo más importante no es que los alumnos posean un amplio repertorio de estrategias, sino que sepan utilizarlo eficazmente según su propósito” (Paris, Wasik y Turner, 1991 en Díaz-Barriga y Hernández, 1998).

## **Planteamiento del problema**

En mi experiencia docente, me he encontrado que los alumnos no monitorean su proceso de aprendizaje porque no llevan a cabo un plan en el uso de procedimientos estratégicos, en función de un determinado propósito planteado de antemano. Esto debido a que los alumnos no son conscientes de sus formas de aprender, de las estrategias que utilizan y de sus estilos de aprendizaje. Son capaces de realizar las estrategias de lectura que los ayudan a resolver una tarea en el aula siguiendo instrucciones del libro de texto o del profesor, pero no son capaces de utilizarlas en la siguiente sesión por ellos mismos (mucho menos fuera de la escuela). Si los alumnos no saben como utilizar y organizar los recursos cognitivos (estrategias flexibles y apropiadas) en determinados contextos, el resultado de su comprensión de la información relevante del texto puede verse sensiblemente disminuida o no alcanzarse, y el aprendizaje conseguido a partir de ella puede ser restringido, poco perdurable, difícilmente transferible a situaciones nuevas, o bien puede no ocurrir (Díaz.Barriga y Hernández, 1998).

A partir de este problema se plantea la siguiente pregunta: ¿Cómo activar y/o desarrollar el conocimiento metacognitivo de los alumnos para promover la reflexión

sobre las estrategias que utilizan cuando resuelven una tarea en la clase de comprensión de textos en inglés?

Los resultados de esta propuesta de investigación servirían para adecuar o diseñar las formas de enseñanza en un curso de comprensión de lectura en inglés (que implica un proceso de enseñanza - aprendizaje estratégico), con el fin de que los alumnos sean capaces de ejecutar voluntaria e intencionalmente las estrategias de lectura cuando se les demande la solución de un problema en la clase, en otra materia o fuera de la escuela.

### **Revisión de la literatura**

La pregunta que genera esta propuesta de investigación presenta tres aspectos centrales sobre los que se llevó a cabo una revisión bibliográfica:

- 1) La comprensión de lectura en inglés como lengua extranjera
- 2) Estrategias de lectura y estrategias de aprendizaje
- 3) Evaluación del aprendizaje y el conocimiento metacognitivo

El primer punto es importante para definir el término lectura, sus características y los elementos involucrados, sus enfoques metodológicos y procesos de enseñanza y aprendizaje con propósitos específicos. Al respecto Barnett (1989), Carrell *et al.* (1988), Dechant (1991), Díaz-Barriga y Hernández (1998), Nuttall (1982), basan sus trabajos en la concepción de la lectura como un proceso a través del cual el lector reconstruye, es decir, vuelve a construir o recrear el texto en su mente. Además, conciben la lectura como una actividad, y por ello podría definirse como un proceso activo y no pasivo por parte de quien lee, cuya meta final es llegar al significado del material escrito; esto es, la interacción entre las características del lector y del texto, dentro de un contexto. El lector trata de construir una representación a partir de los significados que le sugiere el texto utilizando recursos cognitivos como esquemas, habilidades y estrategias. Para ello hace uso de los marcadores psicolingüísticos y los de formato que se encuentran en el discurso escrito.

Dechant (1991) describe a la lectura exitosa como un proceso cognitivo que involucra habilidades ascendentes y descendentes. Asimismo, señala que la reconstrucción efectiva del significado de un texto se da a través de la interacción simultánea de ambas. Este modelo interactivo menciona que los buenos lectores son tanto buenos decodificadores como buenos interpretadores de textos a partir de claves contextuales y que debe prestarse atención a ambos procesos.

Los programas de comprensión de textos en inglés se basan en el modelo interactivo, lo que tiene implicaciones pedagógicas como las siguientes: diseñar los planes de clase en tres etapas (la prelectura, la lectura y la poslectura), cada una con propósitos y estrategias que deben ser enseñadas, monitoreadas y evaluadas; la clase centrada en el estudiante, la evaluación por proceso, los estilos y estrategias de aprendizaje, entre otras.

Otro aspecto involucrado en el planteamiento es la evaluación del aprendizaje, la cual debe incluir la modalidad de proceso, además de la de producto, desde que se concibe al proceso de comprensión lectora como una actividad de aprendizaje estratégica. Esto significa que el lector reconoce sus alcances y limitaciones de memoria, y sabe que de no proceder utilizando y organizando sus recursos y herramientas cognitivas en forma inteligente y adaptativa, el resultado de su comprensión de la información relevante del texto puede verse sensiblemente disminuida o no alcanzarse (Díaz-Barriga y Hernández, 1998). Esto implica diseñar instrumentos evaluativos en los que los alumnos reflexionen acerca de sus logros, sus dificultades, el tipo y flexibilidad de las estrategias que utilizan, es decir que los instrumentos recojan evidencias de aprendizaje demostrables y no evidencias comprobables (Ahumada, 1998). Al respecto, Ahumada (1998), Coombe (2002), Coombe y Canning (2002), Díaz-Barriga y Hernández (1998) y Quass (2000), mencionan que la autoevaluación es una de las formas que refuerza la idea de que las evidencias emanan del sujeto aprendiz y no solo de la observación o reconocimiento de indicadores de progreso por parte del maestro. Oscarsson (1989; en Coombe y Canning 2002) menciona que la autoevaluación tiene los siguientes beneficios: promueve el aprendizaje, entrena a los alumnos en el proceso de evaluación, da la oportunidad de reconocer los niveles de habilidad, y los alumnos participan en su propia evaluación.

Uno de los pasos para el diseño de investigación sería delimitar cuáles son las estrategias de aprendizaje que el alumno debe utilizar de manera flexible para solucionar una tarea. Para ello revisé la bibliografía y encontré que existen clasificaciones diversas: las que se refieren a los aprendices de lenguas exitosos, las basadas en funciones psicológicas, las referentes a sistemas lingüísticos o las basadas en los estilos de aprendizaje (Díaz-Barriga y Hernández, 1998; O'Malley y Chamot, 1990; Solé, 1992). Decidí considerar la clasificación que propone Solé (1992; en Díaz-Barriga y Hernández, 1998) porque analiza las estrategias según el momento en que ocurren en el proceso de la comprensión de textos (antes, durante y después de la lectura). En esta clasificación se encuentra la mayoría de las estrategias y habilidades de lectura que Barnett (1989), Carrell *et al.* (1998), Dechant (1991), Nuttall (1982) mencionan en sus trabajos. Algunas de las habilidades no están incluidas (por ejemplo, la utilización de la morfología para entender palabras desconocidas), por lo que se propone entonces ampliar el cuadro clasificatorio. Para ello, será de gran utilidad la clasificación de estrategias de aprendizaje de Pozo (1990; en Díaz-Barriga y Hernández, 1998), ya que hace una diferencia entre la estrategia y las habilidades involucradas según el tipo de proceso cognitivo y finalidad perseguida.

Asimismo, encontré trabajos donde hacen referencia a las estrategias como el de Oxford (1994), quien ofrece una definición de estrategia, las características de los buenos aprendices de lenguas, la efectividad y orquestación de las estrategias de aprendizaje de L2, los factores que influyen en la selección de estrategias de aprendizaje de L2, e implicaciones en estudios futuros sobre estrategias de aprendizaje de L2.

A través de Internet, localicé un cuestionario de evaluación de las estrategias que los aprendices de euskara utilizan (Santurtziko Udal Euskaltegia, 2003). Es una escala con

critérios (uso frecuente, moderado, muy limitado) para valorar las estrategias utilizadas en situaciones determinadas. Al completar el cuestionario se obtiene un valor que permite al estudiante identificar cuáles estrategias usa y cuáles no, además de percatarse de la existencia de estrategias que no conocía y ahora puede poner en marcha por iniciativa propia. Este cuestionario fue adaptado del inventario de estrategias para el aprendizaje de lenguas de Oxford (1989; en Santurtziko Udal Euskaltegia, 2003). Por otro lado, Rico (2003) hace un análisis sobre las formas y estrategias de lectura en el aula a través de cuestionarios para detectar los posibles errores derivados de la utilización de las estrategias y por consiguiente de una comprensión textual insuficiente.

Seguramente es necesario un mayor esfuerzo en la búsqueda bibliográfica, pero con estos documentos se puede iniciar una metodología de estudio. La propuesta de investigación esta inserta en el campo de la evaluación de los aprendizajes, así como la metodología y enseñanza del inglés con propósitos específicos.

### **Propuesta para el registro de reflexiones respecto al aprendizaje (metacognición)**

El estudio se aplicaría a 40 alumnos del primer semestre de la materia Comprensión de Lectura en Inglés del CCH, plantel Vallejo, turno matutino. Los alumnos son adolescentes de entre 14 y 16 años quienes inician su bachillerato en esta institución. Si bien los aprendices han adquirido conocimientos de la lengua extranjera en la secundaria, es aquí donde la mayoría comenzará su instrucción en la comprensión de textos en inglés.

El estudio se realizaría tomando en cuenta uno de los tipos de conocimiento que poseemos y utilizamos durante el aprendizaje, el conocimiento metacognitivo, el cual se refiere al conocimiento que tenemos sobre qué y cómo lo sabemos, así como al conocimiento que tenemos sobre nuestros procesos y operaciones cognitivas cuando aprendemos, recordamos o solucionamos problemas.

Para hacer concientes a los alumnos de las estrategias que utilizan en la solución de un problema en la comprensión de lectura en inglés, así como su flexibilidad, se propone evaluarlas a través de escalas para determinar su grado de efectividad y manejo por parte de los alumnos. Las escalas contendrían preguntas tomadas de Elosúa y García (1993; en Díaz-Barriga y Hernández, 1998) acerca de la planificación, supervisión y evaluación en el proceso de comprensión.

Preguntas guía	Anotaciones
1. ¿Qué objetivo te propones al leer?	
2. ¿Tomas en cuenta las características del texto?	
3. ¿Qué conoces sobre el tema y que necesitarías saber?	
4. ¿Te das cuenta de si estás consiguiendo lo que te proponías antes de empezar a leer?	

5. ¿Estás comprendiendo lo que lees?	
6. ¿Qué dificultades encontraste?	
7. ¿Por qué crees que dejaste de comprender?	
8. ¿Han sido eficaces las estrategias que aplicaste?	
9. ¿Si no son apropiadas las estrategias has introducido modificaciones?	

Las preguntas 1, 2 y 3 se refieren a la planificación en el proceso de lectura, en donde se establece el propósito del lector y el plan de acción. Las preguntas de la 4 a la 9 se refieren a la supervisión del proceso de lectura, en donde ocurre la detección de dificultades y las causas de las dificultades, la evaluación de la efectividad de las estrategias utilizadas y su adecuación.

Esta escala podría ser aplicada a los alumnos para que realicen una autoevaluación, pero también para que sus pares los evalúen y ayuden a encontrar sus dificultades y aciertos en la comprensión. Lo anterior se podría llevar a cabo en grupos pequeños donde se designarían dos observadores y el resto resolvería la tarea en voz alta (me refiero a las discusiones, negociaciones y toma de decisiones, ya que gran parte del proceso de lectura se hace en silencio). Se diseñarían actividades donde los alumnos utilicen las estrategias y habilidades que ocurren en las etapas de prelectura, lectura y postlectura (Nuttall, 1982; Pozo, 1990 y Solé, 1992; en Díaz-Barriga y Hernández, 1998).

Otra variante del cuestionario es la siguiente:

Preguntas guía	Anotaciones
¿Qué aprendí?	
¿Cómo lo aprendí? (estrategia)	
¿Cuándo apliqué la estrategia?	
¿Por qué / para qué lo aprendí?	
¿Se me dificultó? ¿Por qué?	
¿Se me facilitó? ¿Por qué?	
¿En qué otra situación puedo aplicar la estrategia?	
¿De qué otra manera puedo resolver el problema?	

Las reflexiones escritas se llevarían a manera de un diario por parte de los alumnos. Por mi parte, también llevaría un diario para registrar el proceso, el tipo de estrategia, la finalidad y la habilidad empleada según las clasificaciones de Pozo (1990) y Solé (1992) (en Díaz-Barriga y Hernández, 2000), y Nuttall (1998). De esta manera tendré un cuerpo de datos para analizar el tipo de estrategia ejecutada y la reflexión de los alumnos que dirige a la selección y regulación inteligente de las mismas.

Los diarios han sido propuestos como una forma de sistematizar la autoevaluación (Oscarsson, 1984 y Dickinson, 1987; en Coombe, 2002), de tal forma que resultan útiles

en estimular a los alumnos a escribir acerca de lo que han aprendido, a percibir el grado de habilidad, y a planear que hacer con lo adquirido.

El desarrollo de la reflexión sobre las formas de aprender implica conocer los obstáculos y dificultades en el aprendizaje, no para calificarlos, sino para tomar decisiones adecuadas y resolverlos, así que esta propuesta esta basada en la evaluación por proceso, de carácter formativo tanto para los alumnos como para el profesor.

### **Sugerencias para estudios posteriores**

Uno de los aspectos importantes sobre la elección de las estrategias son los estilos de aprendizaje de los alumnos; conocerlos sería de gran relevancia para complementar el estudio propuesto. Por ejemplo, los estudiantes analíticos prefieren estrategias como el análisis contrastivo, el seguimiento de reglas, o la disección de palabras o frases; mientras los estudiantes globales utilizan estrategias para encontrar significados (predicción o elaboración de hipótesis), sin conocer el significado de todas las palabras (parafraseo). Otros factores involucrados son la motivación, los antecedentes culturales, las actitudes y creencias, el género, la edad, los objetivos del aprendizaje y la tolerancia a la incertidumbre, que también podrían tomarse en cuenta (Oxford, 1994).

Otras rutas de investigación involucran los siguientes temas: identificar las estrategias de lectura y de aprendizaje que utilizan los estudiantes a través de encuestas, entrevistas u otros medios; ayudar a los estudiantes de forma individual a discernir cuáles estrategias son las más relevantes para sus estilos de aprendizaje y cuáles debería desarrollar. Con respecto al primer punto, se podría adecuar la escala que propone Rico (2003) quien presenta tipos de textos y las formas de lectura principales y sus estrategias correspondientes. En el segundo punto, se podría adecuar el cuestionario que los aprendices de euskara utilizan para valorar las estrategias utilizadas en situaciones determinadas (Santurtziko Udal Euskaltegia, 2003).

Otro aspecto importante en futuras investigaciones sobre estrategias de lectura y de aprendizaje, es considerar la parte social y afectiva del aprendizaje y reconceptualizar las clasificaciones que se han hecho al respecto (Oxford, 1994).

Cuestionar la conexión entre mi experiencia personal y la enseñanza fue muy enriquecedor y me abrió el panorama de lo que podría investigar en el salón de clases. Detectar situaciones pedagógicas que requieren un campo de acción y buscar la manera de resolverlo debería ser parte fundamental de la práctica docente. No nos debemos conformar con la idea de que debido a nuestra experiencia somos capaces de solucionar lo que se presente en el aula. Debemos ir más allá de esa posible solución, buscar en la bibliografía adecuada y consultar si esa solución ya existe o hay otras. La actualización, autonomía y actitud reflexiva deben ser características de los profesores que se encuentran en el aula con un material potencial de investigación enorme. Ofrecer a la comunidad, a la institución y a la ciencia aportaciones en investigación educativa, seguramente repercutirá en una mejor docencia, mejores aprendices y mejores seres humanos.

## Literatura citada

AHUMADA Acevedo, Pedro. Hacia una evaluación de los aprendizajes en una perspectiva constructivista. Revista Enfoques Educativos [en línea]. 1998, vol. 1, no. 2 [citado 23 octubre 2003]. Disponible en Internet: <http://rehue.csociales.uchile.cl/publicaciones/enfoques/02/edu01.htm>

BARNETT, Marva A. 1989. More than Meets the Eye. Foreign Language Reading: Theory and Practice. Center for Applied Linguistics and Prentice-Hall, Inc. USA. 233 p.

CARRELL, Patricia L., Joanne Devine and David E. Eskey (Eds.). 1988. Interactive Approaches to Second Language Reading. Cambridge University Press. USA. 289 p.

COOMBE, Christine. Self-Assessment in Language Testing: Reliability and Validity Issues. Karen's Linguistics Issues [en línea]. Enero 2002 [citado 23 octubre 2003]. Disponible en Internet: <http://www3.telus.net/linguisticsissues/selfassess.html>

COOMBE, Christine and Christine Canning. Using Self-Assessment in the Classroom: Rationale and Suggested Techniques. Karen's Linguistics Issues [en línea]. Febrero 2002 [citado 23 de octubre 2003]. Disponible en Internet: <http://www3.telus.net/linguisticsissues/selfassess2.html>

DECHANT, Emerald. 1991. Understanding and Teaching Reading: An Interactive Model. Lawrence Erlbaum Associate Publishers. New Jersey.

DÍAZ Barriga, Frida y Gerardo Hernández Rojas. 1998. Estrategias Docentes para un Aprendizaje Significativo. Una Interpretación Constructivista. McGraw-Hill. México. 232 p.

NUTTALL, Christine. 1982. Teaching Reading Skills in a Foreign Language. Heinemann. Great Britain. 235 p.

O'MALLEY, J.M., & Chamot, A.U. 1990. Learning Strategies in Second Language Acquisition. Cambridge University Press. Cambridge. 254 p.

OXFORD, Rebecca. Language Learning Strategies: An Update. ERIC Clearinghouse on Languages and Linguistics Digest [en línea]. Octubre 1994 [citado 23 de octubre 2003]. Disponible en World Wide Web: <http://www.cal.org/ericcl/digest/oxford01.html>

PEA (Plan de Estudios Actualizado). 1996. Colegio de Ciencias y Humanidades, UNAM. 146 p.

QUASS Fernandois, Cecilia. Nuevos Enfoques en la Evaluación de los Aprendizajes. Revista Enfoques Educativos [en línea]. 1999-2000, vol. 2, no. 2 [citado 23 octubre 2003]. Disponible en Internet: <http://rehue.csociales.uchile.cl/publicaciones/enfoques/04/edu03.htm>

RICO García, Mercedes. Formas y Estrategias de Lectura. Análisis en el Aula. Revista La Bocina del Apóstol [en línea]. 2003 [citado 23 de octubre de 2003]. Disponible en World Wide Web: <http://www.santiagoapostol.net/revista03/lectura.html>

SOLÉ, Isabel. 1992. Estrategias de lectura. Graó-ICE. Barcelona. 280 p.

SANTURTZIKO UDAL EUSKALTEGIA. Alumnos [en línea]. SUE-Microsoft Internet Explorer 2003, actualizado 29 octubre 2003 [citado 31 octubre 2003] Cuestionario de evaluación de las estrategias de aprendizaje. Disponible en World Wide Web: [http://www.santurtzieus.com/gela\\_irekia/materialak/laguntza/nolaikasi/evaluacion\\_estrategias.htm](http://www.santurtzieus.com/gela_irekia/materialak/laguntza/nolaikasi/evaluacion_estrategias.htm)