

Universidad del Aconcagua
Escuela Superior de Lenguas Extranjeras
Carrera de Licenciatura en Inglés
Tesina

Comprensión de Textos en Inglés

Estrategias favorecedoras

Graciela L. Martinez

Dirigido por el Prof. Jorge C. García Carbajo
San Rafael – Mendoza – octubre 2007

Índice

Introducción	4
Capítulo 1: <i>El texto como fuente de información: su comprensión</i>	
1.1. El texto	8
1.2. Estrategias discursivas	12
1.3. La comprensión del lenguaje	15
1.4. Procesos para el reconocimiento léxico	16
1.5. Reconocimiento léxico: ventajas y desventajas de aplicación	16
1.6. Procesamiento de palabras y frase	17
1.7. Inferencias: su rol en el proceso comprensivo	18
1.8. Modelos de producción e interpretación del lenguaje	19
Capítulo 2: <i>La comprensión</i>	
2.1. ¿Qué es la comprensión?	23
2.2. Dificultades al diagnosticar la comprensión realizada por nuestros estudiantes	24
2.3. Estrategias de comprensión textual	25
2.4. ¿Cómo se manifiesta la comprensión en los estudiantes?	30
2.5. Estrategias implementadas por el <i>Curso de Inglés a Distancia</i> English Access [CIDEA]	34
2.6. Selección del material	44
2.7. Estrategias léxicas	50
Capítulo 3: <i>El pensamiento</i>	
3.1. ¿Qué es el pensamiento?	53
3.2. Técnicas de pensamiento: concepto	57
3.2.1. La inteligencia y sus componentes	58
3.2.2. Enfoques para la enseñanza de las técnicas de pensamiento	60
3.2.3. Modos de usar las técnicas de pensamiento	61
3.2.3.1. Actividades de lectura	62
3.2.3.2. Técnicas de pensamiento en textos narrativos	63
3.2.3.3. Técnicas de pensamiento en textos expositivos	66
3.2.3.4. Técnicas de pensamiento y comprensión	67

	3
Conclusión	76
Bibliografía	83
Anexo	84

Introducción

Uno de los temas más recurrentes en la enseñanza de la lengua inglesa, así como en otros campos disciplinares, es la comprensión de textos. Este vasto ámbito de la investigación contemporánea nos convoca en esta tesina, pero centrando nuestra atención en analizar las diversas estrategias implementadas en el “Curso de Inglés a Distancia *English Access*” [CIDEA] para la comprensión textual, con el fin de proponer estrategias de innovación que se adecuen a las necesidades del grupo con el que se esté trabajando. El examen de dicho propósito supondrá el desarrollo de los siguientes objetivos: a) caracterizar analíticamente las estrategias y los dispositivos utilizados en el CIDEA; b) describir distintas propuestas teóricas para el abordaje de la comprensión textual; c) identificar las limitaciones presentes en el CIDEA para la comprensión textual; y d) analizar dispositivos alternativos innovadores respecto del CIDEA para la comprensión textual centrada en la enseñanza del inglés como lengua instrumental. Además, una meta que nos proponemos es la de analizar el grado de relación entre el dispositivo teórico de innovación y las estrategias presentadas en el curso estudiado.

Los seres humanos somos seres sociales y, como tales, necesitamos entablar relaciones comunicacionales. Este proceso comunicativo no solo incluye la producción del mensaje, sino también la comprensión del mismo. Es aquí, en el fenómeno de la comprensión, donde nos vamos a enfocar en el desarrollo de este trabajo. Pero, puesto que ya un sinnúmero de autores han escrito sobre este tema, nos basaremos sin embargo en especialistas de nuestro medio: en Gómez y Zalba (2003), y en Cubo (1999). Por otra parte, al momento de abordar las técnicas de pensamiento nos apoyaremos en Johnson (2003), Resnick (1999) y Perkins (2003). A partir de lo expuesto por estos autores, hemos extrapolado a nuestra práctica docente algunas de sus propuestas. Estas se basan en las tres fases de la comprensión textual y en cómo hacer que nuestros estudiantes alcancen niveles de pensamiento de orden superior. Ello se podrá observar con detenimiento en el desarrollo de este capítulo.

Gómez y Zalba (2003) explican los pasos que realiza el comprensor¹ para lograr un óptimo nivel de comprensión. Los aportes brindados por estas autoras encuentran un complemento en la información brindada por Cubo y por Johnson (2003), quienes establecen la importancia de las técnicas de pensamiento que ponen en funcionamiento los sujetos para otorgar un sentido al texto a comprender. Johnson sugiere variadas estrategias para que los

¹ Utilizaremos este neologismo para referirnos al sujeto que tiene la posibilidad de generar un proceso de comprensión; no utilizaremos el concepto semánticamente afín de hermeneuta porque este concepto supone una serie de procesos que exceden el acto de comprender.

docentes les enseñen a sus estudiantes a pensar y lograr de este modo que desarrollen un pensamiento de orden superior. Al respecto Resnick juega un papel fundamental, al profundizar la teoría del pensamiento de orden superior. Para ella el lector u oyente necesita cuatro tipos de conocimientos para poder construir el sentido de un texto que son, a saber: a) el conocimiento lingüístico; b) el conocimiento del tópico; c) el conocimiento de las reglas de deducción; y d) el conocimiento de las estructuras retóricas convencionales, que se desarrollarán en el transcurso de la presente investigación.

En síntesis, cada uno de estos autores brinda una base documental suficiente para el análisis crítico del curso en cuestión y su posible dinámica de innovación según los contextos de aplicación específicos que un docente requiera abordar en sus prácticas.

Es menester que el docente de inglés sea capaz de mejorar e innovar los materiales didácticos disponibles si ve que los mismos no se adecuan a sus necesidades específicas. En esta tesina hemos seleccionado como material didáctico al *CIDEA*, curso que si bien es muy bueno, presenta algunas deficiencias e inconvenientes en cuanto a su aplicación. Ello además beneficiará a los profesores de lengua inglesa para que puedan transmitir estrategias comprensivas de textos escritos u orales a estudiantes hispano-hablantes, a fin de optimizar el proceso de comprensión de textos escritos en la lengua extranjera inglesa. Por lo tanto, los beneficiados directos serán los docentes en ejercicio y los indirectos los estudiantes y los profesionales que necesiten implementar estrategias de comprensión textual en lengua inglesa y que no cuenten con las herramientas necesarias para llevarlo a cabo. De este modo se pretende sugerir ideas o recomendaciones respecto de las guías de comprensión existentes en el *CIDEA* realizado por la Universidad del Aconcagua bajo la dirección académica de Julio Giménez, editado por la Universidad Empresarial Siglo XXI e impreso por *Diario Los Andes*.

Este trabajo será puesto a prueba en un grupo de estudiantes que asisten actualmente al primer año de las carreras de Técnico Superior en Diseño Gráfico y Técnico Superior en Comunicación Social de la Fundación Educativa “Santísima Trinidad”. Estos estudiantes poseen tanto distintos niveles de conocimientos previos relativos a la lengua inglesa, como diversos grados de destrezas y habilidades asociadas a la comprensión lectora y oral (textual). Ello supone un trabajo inicial de nivelación y familiarización con técnicas y estrategias específicas de comprensión textual. Debido a la orientación de las carreras también es preciso realizar adaptaciones del *CIDEA*, a fin de enriquecer tanto el vocabulario específico relativo a las carreras, como complementar las actividades a partir de recursos didácticos que enriquezcan y motiven a los asistentes con textos asociados a imágenes. Sin embargo, al aplicar las estrategias propuestas por el curso, surgieron ciertos problemas que serían de importancia al momento de investigar y analizar las diversas teorías. Estos problemas de

investigación son, a saber: a) ¿qué estrategias de comprensión lectora se podrían implementar para la innovación del CIDEA?; b) ¿qué factores se tendrían que tener en cuenta al momento de enriquecer una propuesta didáctica centrada en la comprensión textual?; c) ¿cuál es la finalidad a la que apunta el CIDEA y en qué contextos educativos se puede implementar?; y d) ¿qué tipo de innovaciones se le debería hacer al CIDEA según las diversas necesidades o espacios de implementación del mismo?

A partir de los problemas emergentes y del análisis de las estrategias que se presentan en el curso a distancia, podemos formular las siguientes anticipaciones de sentido:

- A1: Las estrategias de comprensión textual que se podrían implementar para la innovación del curso varían desde aquellas que no se aplican como las inferencias personales hasta aquellas que se aplican restrictivamente como mapas conceptuales, redes conceptuales y síntesis guiadas.
- A2: Los factores que se deberían tener en cuenta al momento de enriquecer una propuesta didáctica centrada en la comprensión textual son la riqueza léxica de los estudiantes, las estructuras gramaticales que conocen, los contenidos asociados a temas de interés (de acuerdo con las carreras) de los estudiantes, la variación en la implementación de técnicas de comprensión y la construcción de hábitos hermenéuticos (interpretativos).
- A3.1: La finalidad del curso es desarrollar capacidades simples y pensamiento débil (conocimientos pobres, inerte, ingenuo, inconexo, ritualizado y frágil) de comprensión lectora, sin embargo podrían desarrollarse competencias de mayor complejidad si se hiciera mayor énfasis en las estrategias y las técnicas de desarrollo de pensamiento de orden superior (estratégico, activo, crítico, complejo y contextualizador).
- A3.2: El CIDEA puede aplicarse en estudiantes de nivel elemental pero con adaptaciones según los intereses personales del grupo, lo cual supone que requiere adaptaciones específicas que atiendan a los factores especificados en la A2.
- A4: Las innovaciones que se le deberían hacer al CIDEA son la adaptación a los intereses específicos de los grupos, la introducción de estrategias y técnicas que permitan el desarrollo de un pensamiento de orden superior y la introducción de estrategias y técnicas que permitan desarrollar hábitos de análisis, interpretación y comprensión de textos.

Metodológicamente partimos de un estudio diagnóstico que consistió en la aplicación con un grupo piloto del CIDEA, a fin de identificar los problemas relativos a la comprensión textual emergentes. Seguidamente se formularon las alternativas de solución a través de un análisis teórico de las problemáticas y de las estrategias de innovación según el estudio del

contexto específico de aplicación. El enfoque en el que se basa la presente informe es un enfoque sociocrítico centrado en la contextualización y la innovación de instrumentos de enseñanza específicos. Consideramos que es muy difícil, por no decir imposible generar cursos válidos para todos los tipos de contextos, pues tarde o temprano manifiestan una serie de falencias producto de la descontextualización de los mismos, es decir, de olvidar a los sujetos que intervienen en los procesos y sus necesidades y requerimientos específicos (tanto implícitos como explícitos). Apostamos a una enseñanza eminentemente contextualizada y contextualizadora.

Por otra parte, la investigación que aquí presentamos está organizada en tres capítulos. En el primer capítulo hacemos referencia a la teoría del texto, sus características distintivas y las etapas del aprendizaje de lectura necesarias para que un estudiante del nivel superior no universitario llegue a los grados de comprensión textuales requeridos. Ello exige una descripción de los procesos de comprensión textual, del procesamiento y reconocimiento léxicos y el rol de las inferencias en el fenómeno de la comprensión. Finalmente presentamos diversos niveles del sistema cognitivo que intervienen en la comprensión, tanto de lo que se escucha como de lo que se lee, tomando como referencia lo expuesto por Cubo de Severino en *Leo, pero no comprendo. Estrategias de comprensión lectora* (1999).

En el segundo capítulo nos centraremos en los factores que enriquecen la comprensión textual tales como el conocimiento previo de los estudiantes acerca de la lengua extranjera, la metodología que se utilice para trabajar en clase, las diversas reacciones de nuestros estudiantes al momento de comprender, entre otras. Asimismo analizamos brevemente el modelo de comprensión propuesto por van Dijk y Kintsch. Seguidamente se efectuará el análisis crítico del CIDEA, acompañado de las propuestas de innovación y adaptación según contextos específicos. Por último desarrollaremos técnicas de selección del material didáctico para llevar a cabo la comprensión textual.

En el tercer capítulo, por su parte, haremos referencia a uno de los componentes cruciales al momento de desarrollar hábitos hermenéuticos: el pensamiento. A partir de Perkins, examinaremos los fenómenos tan frecuentes del conocimiento frágil y del pensamiento pobre, así como las condiciones de posibilidad para desarrollar un pensamiento cualitativamente diferente, esto es, el pensamiento de orden superior. Para ello tomamos como referente las investigaciones realizadas por Johnson sobre las diversas técnicas de pensamiento que se pueden realizar al momento de comprender.

Procedamos entonces a transitar la comprensión de los procesos de comprensión textual a la luz de una experiencia crucial: la aplicación del CIDEA en el Instituto Santísima Trinidad.

1. El texto como fuente de información: su comprensión

1.1. El texto

El texto es una unidad comunicativa que está formada por palabras o frases que transmiten una o varias ideas. El significado de estas ideas está estrechamente influenciado por el contexto en el que emerge. A veces, el significado de las palabras en sí mismas no coincide con el significado que suelen tener en un texto específico, en una situación comunicativa específica. Esto es así ya que depende de la intención del emisor, de sus motivaciones al momento de hablar, de la relación que exista entre el emisor y el receptor del texto, entre otros factores. El texto, al ser una unidad lingüística, posee tres propiedades que le permiten diferenciarse de otras unidades, a saber; la coherencia, la cohesión y la adecuación².

En primer lugar, con uno de los significados que en el lenguaje ordinario posee el término *coherencia* se quiere caracterizar un sistema de pensamiento, una teoría, un texto, etcétera, cuyas partes se ligan solidariamente entre sí³. La coherencia textual se logra a través de la relación que adquieren las ideas o frases en un texto, de tal modo que una idea sea la causa de la siguiente o que se pueda establecer entre ellas un vínculo descriptivo genético, correlacional o explicativo suficientemente sólido. De esta manera se irá formando un entretejido de ideas que conformen un mensaje en donde se pueda seguir y captar con facilidad el tópico de éste. Lozano, Peña-Marín y Abril (1986) afirman que la coherencia textual se forma por lo que se dice explícitamente en el texto y por todo aquello que queda implícito. Esta implicación se da como consecuencia de la economía que posee nuestro lenguaje al momento de expresarnos. No podemos definir o explicar todo lo que leemos, escuchamos o pensamos. Es por ello que, tomando nuestro conocimiento de mundo, realizamos inferencias con el fin de completar el sentido del texto y así formar un todo significativo.

Hay tres clases de coherencia, a saber: a) la coherencia global; b) la coherencia pragmática; y c) la coherencia interna. Por un lado, la *coherencia global* se ubica en la estructura profunda del texto. Van Dijk caracterizó a este tipo de coherencia con el término *macroestructura*⁴. Ésta es una representación semántica de significado de un texto concebido como un todo único. Por otro, la *coherencia pragmática* es asignada por el lector y pertenece a la comprensión y a la interpretación que el comprensor hace del texto con el que está en contacto. Y, por último, la *coherencia interna* ha sido analizada como una isotopía en donde se aborda la coherencia de los discursos. Según Lozano, Peña-Marín y Abril (1986: 30) el

² M. E. Isuani; L. Montes y M. E. Salvo, *La comprensión lectora en la escuela. Una propuesta para su desarrollo y evaluación*, p. 62-63.

³ J. Lozano; C. Peña-Marín y G. Abril, *Análisis del discurso. Hacia una semiótica de la interacción textual*, p. 19.

⁴ J. Lozano; C. Peña-Marín y G. Abril, *Análisis del discurso. Hacia una semiótica de la interacción textual*, p. 23-26.

concepto de isotopía está basado en la existencia de redundancia, de reiteración o de repetición de elementos similares o compatibles. Por este motivo, la isotopía puede ser considerada como el resultado de la repetición de elementos de significación de igual categoría. En conclusión, la coherencia es una propiedad de los textos bien formados en donde las ideas secundarias aportan información relevante para llegar a la idea principal o tema. Hace referencia a la relación o unión que poseen las diversas partes de un texto para lograr con éste una unidad comunicativa.

La *cohesión* (o coherencia superficial) es un conjunto de procesos lingüísticos o procedimientos como los de elipsis, correferencia, deixis, repetición, anáfora, catáfora, conectividad, etcétera, que tienen como finalidad unir o relacionar al texto en un nivel superficial⁵. Existen cuatro formas por las cuales se puede crear la cohesión en inglés⁶: por medio de la *referencia*, la *elipsis* y *sustitución*, las *conjunciones* y la *cohesión léxica*. A continuación ejemplificaremos cada uno de ellos.

Referencia

La cohesión referencial comprende dos clases de referencia: la exófora⁷ y la endófora⁸. La primera apunta a una entidad que se encuentra fuera del texto. La segunda, por su parte, apunta a la unión de las palabras dentro de un texto. En lo que respecta a la referencia endófora podemos observar que según la dirección en la cual se lleve a cabo la misma, ésta puede ser anafórica (según lo ya dicho) o catafórica (según lo que se va a decir). Por medio de la referencia se hace mención a un participante o a un elemento presente en un texto y que ya ha sido mencionado previamente. Por ejemplo, en la oración

My brother goes to sail very often. He has a lake in his farm.

(Mi hermano va a navegar frecuentemente. Él tiene un lago en su granja.)

Podemos notar que el pronombre personal *he* se refiere al sustantivo antecedente *my brother*. Asimismo se podría haber hecho referencia a *my brother* con frases como *John, the neighbour* o *that boy* —Juan, el vecino o ese chico—. El adjetivo posesivo *his* hace referencia a *my brother*, esto es, indica posesión de mi hermano. Además, si tenemos en cuenta la dirección

⁵ M. E. Isuani; L. Montes y M. E. Salvo, *La comprensión lectora en la escuela. Una propuesta para su desarrollo y evaluación*, p. 62-63.

⁶ M. A. K. Halliday, *An introduction to functional grammar*, p. 287ss. M. Marín, *Lingüística y enseñanza de la lengua*, p. 113ss

⁷ La palabra 'exófora' tiene su origen en el adverbio *exo* que indica 'fuera' y del sustantivo *phora*, que deriva del verbo *phero* 'llevar, transportar'. De esta manera sería aquello que adquiere o lleva su significado por un elemento o factor externo.

⁸ La palabra 'endófora' proviene del adverbio griego *endon* 'hacia adentro' y de *phero*: llevar. Por lo tanto, la endófora es aquella referencia que encuentra su sentido en elementos o factores intrínsecos o propios de la misma estructura del párrafo o texto en cuestión.

en que se hace la referencia, —*my brother-he* y —es anafóricos. Es decir, en este caso se hace referencia a alguien que ya ha sido mencionado. Analicemos ahora el siguiente ejemplo:

They took everything: the car, the bike, the money.

(Ellos tomaron todo: el auto la bicicleta, el dinero.)

Podemos observar que *everything* está refiriéndose a *car*, a *bike* y a *money*, quienes se presentan a continuación del referente. Cuando esto ocurre estamos hablando de una cohesión de referencia endófora con dirección catafórica, es decir, que hace referencia a lo que va a decirse posteriormente.

Elipsis y sustitución:

1. *Elipsis*

La elipsis consiste en la omisión de una o más palabras en una cláusula o en una oración. Esta omisión no debe interrumpir el correcto desarrollo de la comprensión del mensaje que se esté transmitiendo. Este fenómeno gramatical supone que se dejó de decir algo en el texto, pero no implica que lo que se dijo no es entendido, sino que no es necesario repetirlo o mencionarlo nuevamente pues resulta sobreentendido. Por ejemplo en la siguiente oración hay una elipsis de *was*:

In the accident the child was hurt and the mother killed. (was killed)

[En el accidente el chico se lastimó y la madre murió. (se murió)]

2. *Sustitución*

Este proceso consiste en reemplazar una palabra por otra forma léxica pero refiriéndose siempre al mismo elemento del texto. La sustitución léxica puede realizarse mediante sinónimos, hipónimos, hiperónimos y paráfrasis. Halliday presenta como ejemplo un caso de sustitución con la palabra *any*,

Why didn't you lead a spade? (¿Por qué no jugaste una espada?)

- I hadn't got any. (No tenía ninguna, es decir, ninguna espada.)

Es común en inglés encontrar este proceso con el vocablo *one*:

—I've lost my voice. (Perdí mi voz.)

—Get a new one. (Consíguete otra.)

Conjunción

Una proposición (*clause*) simple o compleja, e incluso una de extensión más grande de un texto como un párrafo, por ejemplo, se pueden relacionar con lo que le sigue por medio de relaciones semánticas. Dentro de estas relaciones, las categorías más generales son la de *aposición* y *clarificación*, la de *adición* y *estructuras adversativas* y de *variación*, y las

condiciones temporales y casuales comúnmente llamadas ‘y’, ‘o’, ‘todavía’, ‘aún’, ‘entonces’, entre otras. Algunas de las expresiones que indican conjunción son las siguientes:

- aposición: a) por exposición: *in other words* (en otras palabras), *that is to say* (es decir), *I mean to say* (quiero decir);
b) por ejemplificación: *for example* (por ejemplo), *for instance* (por ejemplo), *thus* (así, de este o de ese modo, por eso, por ejemplo), *to illustrate* (para ilustrar, para aclarar, para esclarecer, para explicar);
- clarificación: a) correctiva: *or rather* (o mejor dicho), *at least* (al menos), *to be more precise* (‘para ser más preciso’ o ‘para mayor precisión’);
b) distractiva: *by the way* (de paso, a propósito, incidentalmente), *incidentally* (de paso, a propósito, incidentalmente, entre paréntesis);
- adición: a) positiva: *and* (‘y’), *also* (también), *moreover* (además), *in addition* (además);
b) negativa: *nor* (ni);
- adversativas: *but* (pero), *yet* (aún), *on the other hand* (por otra parte), *however* (sin embargo);
- variación: *on the contrary* (al contrario), *instead* (en vez de, en lugar de, en cambio), *apart from that* (aparte de eso), *except for that* (a excepción de eso, excepto eso), *alternatively* (alternativamente); y
- temporales: *then* (luego), *next* (siguiente, próximo), *at the same time* (al mismo tiempo), *previously* (previamente), *in the end* (al final), *soon* (pronto), *next time* (la próxima vez), *an hour later* (una hora después), *meanwhile* (mientras tanto), *upto that point* (hasta ese punto, hasta ese momento), *at this moment* (en este momento), entre otras.

Cohesión léxica

La cohesión léxica surge de la selección de elementos léxicos que estén relacionados de alguna forma con los que lo preceden. Ésta selección léxica va a permitir que emerja la continuidad textual. La forma más directa de este tipo de cohesión es la reiteración o repetición de elementos léxicos. La repetición de vocablos no solo se refiere a la existencia de palabras idénticas en un texto. También da cuenta de la existencia de inflexiones derivacionales como los *parónimos* en el caso de *ration* y *racional*. Otro caso en el cual acontece la cohesión léxica es por medio de la *sinonimia*, por ejemplo en el caso de *noise* y *sound*. En este caso de cohesión también podemos encontrar relaciones semánticas que son variantes de la sinonimia tales como la *hiponimia* (específico-general) como en el caso de

flowers y rose o, furniture y chair y, la meronimia como en la relación entre *fish y school of fish*. Un último caso de sinonimia según Halliday es su opuesto, la *antonimia*, como en el caso de *happy y sad*. Las regencias proposicionales conforman el último de los componentes de la cohesión léxica, donde aparece una relación asociativa de elementos léxicos. Esta tendencia que existe en el idioma anglosajón nos permite construir una hipótesis de qué vocablo va a seguir a otro al momento de escuchar o leer un texto.

Por todo lo expresado anteriormente podemos afirmar que la cohesión consiste en aquel fenómeno lingüístico en el cual distintas frases están conectadas entre sí mediante procedimientos específicos. Ellos permiten que cada frase sea interpretada en relación con las demás sin presentar repeticiones innecesarias, evitando posibles confusiones por parte del receptor.

Estas dos características —la coherencia y la cohesión— hacen que un texto presente su mensaje dando la idea de totalidad o completitud. Sin embargo, al comprender un mensaje no debemos quedarnos sólo en su forma expresa. Se trata de ir más allá del texto y dar sentido a lo expresado en el texto mediante la relación con el estado de cosas o situación específica a la que se haga referencia (contexto). La relación entre el texto y el contexto, sumada al propósito de los sujetos en situación comunicativa, permitirá que se desarrolle adecuadamente el fenómeno de la comprensión haciendo de éste un proceso complejo y profundo. Además, el texto debe estar adecuado a un destinatario concreto⁹, por eso quien produce el texto ha de utilizar un lenguaje accesible y comprensible para su receptor. A esta conexión entre el texto, el contexto, la situación comunicativa en la que ocurre y su conexión con el receptor es a lo que se denomina *adecuación*.

1.2. Estrategias discursivas

Al momento de comprender un texto, el receptor pone en práctica ciertas estrategias discursivas que actúan merced a esquemas cognitivos específicos, a fin de asignar sentido al texto fácilmente y con el menor esfuerzo posible. El manejo de estas estrategias ayuda al lector u oyente a reconocer los diferentes formatos y las interrelaciones existentes en el texto y, además, reconocer la tipología textual con la que se está trabajando. Las estrategias más relevantes al momento de comprender son las siguientes:

- la *superestructura* permite conocer qué tipo de texto es con el cual estamos trabajando;

⁹ Con destinatario concreto nos referimos a un grupo poblacional que posea las claves hermenéuticas suficientes para generar un proceso de interpretación y comprensión del texto y su mensaje.

- la *macroestructura* proporciona el tópico, el tema o el asunto del discurso, es decir que permite reconocer la idea general y las subyacentes;
- la *microestructura* permite reconocer cómo una idea, frase u oración se conecta o relaciona con la que la precede y con la que le sucede;
- la *proposicional* se refiere a la relación o conexión existente entre cada uno de los elementos dentro de una oración; y
- la *léxica* alude al significado de las palabras.

Realizando un análisis más profunda de estas estrategias podemos afirmar que la *superestructura* se establece en la trama constituida por el contenido y la forma específica que adquiere el texto. El contenido alude a la información o informaciones que el texto transmite en tanto que la forma es la manera en que esa información se ordena teniendo en cuenta las relaciones intratextuales y la intencionalidad del emisor del mensaje. La forma va a depender de diversos factores en cada texto y, por lo tanto, va a ser multiforme. Es por ello que se logra reconocer la tipología del texto, por ejemplo, si se trata de una carta, una narración, una receta o un prospecto. Según Castro y Puiatti, las superestructuras son definidas como las distintas formas globales en que pueden aparecer ordenados los contenidos de los textos y las relaciones jerárquicas entre segmentos de los mismos.¹⁰

En segunda instancia, la *macroestructura* puede ser vista como la representación semántica global que define el significado de un texto concebido como un todo único.¹¹ Un texto o discurso, al ir desarrollándose, debe sostener una misma unidad temática otorgada por una unidad semántica. Está formada por macroproposiciones o ideas fundamentales que están explícitas e implícitas en el texto. Para acceder a la macroestructura de un texto, el comprensor necesita realizar una serie de procesos cognitivos denominados macroestrategias. Pero ¿qué son las macroestrategias? Son un conjunto de estrategias que permiten realizar las selecciones más racionales y eficaces para la interpretación global del discurso. Las macroestrategias constituyen, en definitiva, un efectivo trabajo de hipótesis acerca del significado central de un texto. Tal sentido es inferido por el comprensor no solo de la información textual sino también de la contextual y de su propio modelo de situación¹². Por esta razón podemos observar dos clases de macroestrategias, a saber: las textuales y las contextuales. Las primeras apuntan a las hipótesis que realiza el comprensor acerca del tópico de un texto partiendo de la interpretación semántica de palabras, frases, oraciones, conjunto de oraciones, matices expresivos tonales, entre otros. Estas

¹⁰ E. Castro y H. Puiatti “Estrategias superestructurales o esquemáticas”, en: L. Cubo, *Leo, pero no comprendo. Estrategias de comprensión lectora*, p. 69-155.

¹¹ J. Lozano, C. Peña-Marín y G. Abril, *Análisis del discurso. Hacia una semiótica de la interacción textual*, p. 24.

¹² G. N. Lacón, G. Müller y C. Prestinoni “Estrategias macroestructurales o de coherencia global”, en L. Cubo, *Leo, pero no comprendo. Estrategias de comprensión lectora*, p. 159.

hipótesis resultan gracias a señales que provee el texto como las estrategias sintácticas, semánticas y esquemáticas. Por otra parte, la macroestrategia contextual encuentra su pilar en el conocimiento del mundo que posee el lector u oyente. Asimismo, otras macroestructuras se basan en el conocimiento del contenido que posee cada clase de discurso, es decir, el lector u oyente sabe qué acciones, eventos o sucesos son esperables de acuerdo al tipo de texto que quiera comprender. Por ejemplo, en una historieta es esperable encontrar hechos cómicos y no sucesos históricos del siglo pasado o instrucciones de cocina.

La siguiente estrategia discursiva es la *microestructura* o coherencia local. Según Salvo¹³ la microestructura es la estructura formada por dos oraciones completas intentando establecer entre ellas una relación de coherencia. Esta estrategia hace referencia a los diversos procesos mentales que aplica el lector u oyente con la finalidad de comprender la relación semántica reinante entre dos oraciones presentes en un texto donde una está a continuación de la otra. Pero ¿cómo podemos afirmar que estas oraciones son coherentes? La microestructura o coherencia local es entendida según Salvo como relaciones interoracionales dentro de la trama discursiva. Estas estructuras oracionales se presentan asociadas a mundos posibles y, simultáneamente, relacionadas con algún conjunto de conocimientos como el enciclopédico (proveniente del conocimiento del mundo que posee el receptor acerca del texto). Por lo tanto, la microestructura se encarga de que las distintas oraciones que conforman un texto coherente.

La próxima estrategia discursiva es la *estrategia proposicional*. Así, pues:

[...] en términos generales se dice que una proposición es el significado de una oración. Este significado tiene una naturaleza compuesta ya que está formado por los significados de las expresiones componentes (las palabras o construcciones de la oración).¹⁴

Esta estrategia se encarga de determinar el significado de una oración y la manera en que se relacionan los diferentes componentes oracionales.

Por último, las *estrategias léxicas*¹⁵ encuentran su base en el significado¹⁶ de cada palabra que conforma el texto y sus interrelaciones específicas, las cuales permiten precisar el sentido y particularizan el significado. Para que ocurra un buen reconocimiento de este significado, el receptor deberá tener en mente, por un lado, el contexto en el cual acontecen

¹³ Cfr. M. E. Salvo, “Estrategias microestructurales o de coherencia local”, en L. Cubo, *Leo, pero no comprendo. Estrategias de comprensión lectora*, p. 181-224; M. E. Isuani, L. Montes y M. E. Salvo, *La comprensión lectora en la escuela. Una propuesta para su desarrollo y evaluación*, p. 97-103.

¹⁴ D. Ejarque “Estrategias proposicionales” en L. Cubo, *Leo, pero no comprendo. Estrategias de comprensión lectora*, p. 225.

¹⁵ Esta estrategia será abordada con mayor profundidad más adelante.

¹⁶ Comprendemos que el término *significado* es el concepto al que hace referencia una expresión. Husserl afirma al respecto que *el concepto de una expresión implica el tener una significación. Esto justamente lo distingue de los demás signos [...] Una expresión sin significado no es una expresión* (E. Husserl, *Investigaciones lógicas*, p. 254). Por lo tanto, un texto está formado por expresiones que, siendo coherentes y manteniendo una cohesión entre ellas, poseen un significado. Cuando el comprensor lo lea o lo escuche le dará un sentido teniendo encuenta la intención comunicativa y la situación en la que dicha comunicación emerge.

estas palabras y, por otro, establecer las conexiones con sus allegadas. En un texto bien formado, los vocablos están combinados de forma tal que expresan un mensaje.

[...] uno de los aspectos más importantes de la comprensión lectora [u oral] es que se refiere a cómo el lector [u oyente] identifica las palabras de un texto y les asigna un significado.¹⁷

En la identificación léxica el receptor acopla el estímulo visual o auditivo con un contenido preexistente. El primer paso —según Duo— es la decodificación de los estímulos visuales y/o auditivos. El segundo paso seda una vez que se ha reconocido el estímulo, cuando el receptor tiene que acceder al significado lingüístico de éste. Para que una unidad semántica textual sea significativa debe contar con una representación fónica o grafémica, es decir, una representación sintáctica y una representación semántica, que se suma a la información contextual (ya sea lingüística o extralingüística). En el tercer paso, el receptor tendrá que percibir el contexto que enmarca a la situación comunicativa. Una vez realizado este procedimiento se puede afirmar que el comprensor ha realizado el proceso de identificación.

1.3. La comprensión del lenguaje

Existen diversas investigaciones acerca de cómo comprender el lenguaje. Isuani, Montes y Salvo¹⁸ establecen que al comprender se ponen en práctica una serie de procesos y representaciones en diferentes niveles de procesamiento. Estos niveles funcionan en forma conjunta y son, a saber: a) el nivel periférico; b) el nivel intermedio; y c) el nivel central. En primera instancia, el *nivel periférico* engloba los procesos perceptivos que se dan a partir de estímulos visuales o acústicos. Aquí se decodifican los fonemas o grafemas según corresponda. En lo que respecta a la lecto-comprensión, se da lugar a la percepción de las letras y su decodificación; en cambio, en la comprensión auditiva tiene lugar la captación de sonidos articulados, silencios, ritmos y entonaciones con las cuales se articula la emisión sonora de un texto oral. En segunda instancia, el *nivel intermedio* está relacionado con los estímulos y procesos lingüísticos que permiten el reconocimiento léxico tanto de los grafemas o morfemas, como de los fonemas. Simultáneamente, el lector va construyendo una representación mental tanto de la estructura semántica como de la estructura sintáctica bajo la cual se halla estructurado el nivel léxico de las expresiones. Y, en última instancia, el *nivel central* está enfocado en la incorporación de representaciones pragmáticas que ayudan a comprender eficazmente el texto. Aquí podemos encontrar los procesos inferenciales, a los

¹⁷ O. Duo “Estrategias léxicas” en L. Cubo, *Leo, pero no comprendo. Estrategias de comprensión lectora*, p. 277-282.

Creemos que en la cita que se tomó de Duo debería sustituirse el vocablo *significado* por el de *sentido*, debido a que las palabras en sí poseen un significado pero, en la trama textual adquieren un sentido.

¹⁸ M. E. Isuani; L. Montes y M. E. Salvo, *La comprensión lectora en la escuela. Una propuesta para su desarrollo y evaluación*, p.18-19.

que describiremos más adelante. Estos permiten completar el sentido global del texto, en casos que el texto explícitamente no vierta información, exigiendo al intérprete que lo haga.

1.4. Procesos para el reconocimiento léxico

Tradicionalmente se pensaba que para lograr acceder al sentido global de un discurso —tenga éste forma escrita u oral— se debía trabajar primero en los procesos de comprensión de las palabras y las frases. Hoy podemos afirmar que al momento de comprender un discurso, el comprensor intenta captar las ideas principales que se quieran transmitir. Esta captación se va a ver influenciada por el contexto en el que se dé la situación comunicativa. A este proceso de obtención de ideas principales se le va a unir la comprensión léxica. Para que se lleve a cabo la comprensión de las palabras y las frases de un texto, se deben activar los conocimientos existentes en nuestra mente. Para que se realice esta activación necesitamos de estímulos. Estos estímulos pueden ser sonoros o visuales. Al introducirse en nuestro sistema cognitivo dejarán de permanecer en nuestra memoria a corto plazo [MCP] ya que, una vez comprendidos, se van a acoplar y relacionar con el conocimiento ya existente en la memoria a largo plazo [MLP].

Sin embargo, el reconocimiento del léxico no es solo un proceso perceptivo. También es un proceso conceptual. Se debe reconocer un rol fundamental en la información que recibimos del contexto, ya sea lingüística como extralingüística. Esta información facilita la reconstrucción del significado de las palabras ayudando a las personas que leen o escuchan a comprender su semántica y su sintaxis con respecto al texto en general.

Algunos de estos procesos parten de estímulos externos al discurso y activan nuestro sistema cognitivo de reconocimiento. A este proceso de comenzar de lo externo, como por ejemplo de los estímulos sensoriales, hacia los niveles superiores de los esquemas mentales se lo denomina *bottom up*, o sea, de abajo hacia arriba. Simultáneamente, pero en sentido contrario, ocurre el proceso *top down*, o sea, de arriba hacia abajo. Este proceso se encarga de activar nuestro conocimiento previo elaborando predicciones o hipótesis para que se logre reconocer y comprender la palabra o el estímulo que es percibido.

1.5. Reconocimiento léxico: ventajas y desventajas de aplicación

Una vez que hemos analizado en qué consiste cada uno de los procesos — *bottom up* o *top down* —, ¿cuál de estos procesos es más fructífero y conveniente para nuestros estudiantes? Sea cual sea el proceso que ayudemos a activar en nuestros estudiantes, lograremos desarrollar en ellos habilidades que los sorprenderán. Desde una perspectiva personal, el procesamiento de arriba hacia abajo es menos frustrante para nuestros estudiantes.

Si nos enfocamos en un grupo que posee escaso o nulo conocimiento de la lengua extranjera inglesa, observaremos una desventaja importante al realizar actividades siguiendo la metodología propuesta por el proceso de abajo hacia arriba. Esto responde a que, al trabajar con personas adultas, una característica grupal predominante en la clase es que necesitan tener respuestas a sus inquietudes lo más rápido posible. Su nivel de ansiedad es tal, que al leer por primera vez un texto en el que escasamente reconocen el diez por ciento de lo que se dice en él, lo dejan de lado reaccionando de distintas formas. Sin embargo, al realizar un procesamiento de arriba hacia abajo, estamos activando los conocimientos previos presentes en nuestro grupo de estudiantes. Ellos se sienten más cómodos con el tópico a trabajar y su nivel de ansiedad es mínimo, o al menos marcadamente inferior al descrito anteriormente. Por supuesto que van a entender muy poco del texto, pero aquí tiene un papel importante el rol del docente. Si se realiza, por ejemplo, un torbellino de ideas plasmando los resultados obtenidos en el pizarrón, el docente puede ir incorporando frases o vocablos en inglés que estén presentes en el texto a trabajar. De esta forma, cuando el estudiante lea y se encuentre con frases que ya conozca, las reacciones serán favorables y, por ende, los resultados también.

1.6. Procesamiento de palabras y frases.

Al identificar el léxico de un texto se activan conocimientos almacenados en el “diccionario mental” a partir de un estímulo sonoro o visual. Es decir que la identificación léxica consiste en acoplar un estímulo a un conocimiento ya existente en la MLP del receptor. Tomando como guía lo expuesto por Isuani, Montes y Salvo¹⁹, este proceso envuelve tres subprocesos que brindan información: un proceso perceptivo y otros dos conceptuales.

Por una parte, uno de los subprocesos se basa en la *información estimular* o de entrada. Esta información nace de un estímulo, como ya hemos mencionado, sonoro o visual. Luego, encontramos al subproceso fundamentado en la *información léxica* que está almacenada en el lexicón mental y que debe ser activada y comparada con la información que brinda el estímulo. Por último, la *información contextual*, ya sea lingüística o extralingüística, es de utilidad al momento de construir el significado de las palabras, al relacionarlas con las que la rodean y al construir un sentido.

Para que se lleve a cabo la identificación léxica existen diversas fases, a saber: a) contacto perceptivo; b) activación; c) selección; d) reconocimiento; y e) acceso al léxico mental. El *contacto perceptivo* se da cuando se perciben los sonidos o los grafemas correspondientes a un código específico (lengua inglesa hablada o escrita) permitiendo que se

¹⁹ M. E. Isuani; L. Montes y M. E. Salvo, *La comprensión lectora en la escuela. Una propuesta para su desarrollo y evaluación*, p.39-42.

transformen en representaciones que se acoplan a las representaciones ya almacenadas en el sistema cognitivo. La *activación*, por su parte, activa o no a todas aquellas entradas léxicas que tienen alguna relación con la representación derivada del análisis inicial del estímulo perceptivo²⁰. Una vez que activa al léxico se lo *selecciona* de acuerdo a cómo le sea más adecuado al receptor. Seguidamente, el *reconocimiento* acontece cuando se identifica a la palabra. Por último, se *accede al léxico mental* permitiendo que el sistema de comprensión del lenguaje sea usado tanto para comprender como para producir un texto.

Ya describimos cómo se realiza el proceso de identificación léxica y frástica. También explicamos que para comprender un discurso se debe tener en cuenta lo que éste dice tanto explícita como implícitamente. Es aquí, en lo implícito, en donde entran en juego las estrategias inferenciales. Por ello, pasaremos a explicar en qué consiste esta estrategia.

1.7. Inferencias: su rol en el proceso comprensivo

Algunos investigadores como Sacerdote y Vega han caracterizado las estrategias discursivas estableciendo que

[...] son esquemas muy flexibles formados en la memoria a largo plazo y orientados hacia la meta de comprender. Operan en distintos niveles y, como son varios interactúan entre sí, simultáneamente, en distintos momentos del proceso de comprensión.²¹

Además, Isuani, Montes y Salvo agregan que la inferencia

es el movimiento central del pensamiento que va de lo conocido a lo desconocido, relacionándolos mediante hipótesis, hasta llegar a una confirmación, lo que permite que lo desconocido pase a ser conocido²².

Las estrategias inferenciales que tienen lugar en el fenómeno de la comprensión son las siguientes, a saber:

- De *arriba hacia abajo*: el sujeto que comprende parte de sus conocimientos o experiencia personal para llegar al contenido del texto. Al entrar en contacto con un texto, la persona realiza predicciones sobre el tema textual. Asimismo, mientras lee o escucha, va prediciendo el final de las palabras o del desarrollo de las ideas, etcétera.
- De *abajo hacia arriba*: el sujeto que comprende parte del texto hacia sus conocimientos. Durante y posteriormente a la lectura o la escucha se confirmarán las

²⁰ M. E. Isuani; L. Montes y M. E. Salvo, *La comprensión lectora en la escuela. Una propuesta para su desarrollo y evaluación*, p. 41.

²¹ C. Sacerdote y A. M. Vega “Las estrategias inferenciales, un pasaporte seguro hacia la comprensión lectora” en L. Cubo, *Leo, pero no comprendo. Estrategias de comprensión lectora*, p. 39-68.

²² M. E. Isuani; L. Montes y M. E. Salvo, *La comprensión lectora en la escuela. Una propuesta para su desarrollo y evaluación*, p. 87-88.

predicciones que se hayan realizado acerca del texto, sobre sus personajes, sus hechos, la idea principal, entre otros.

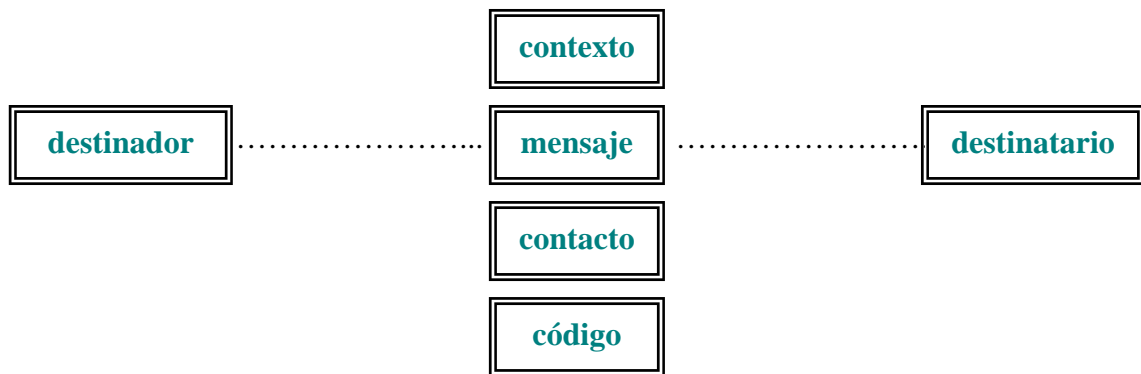
Existen distintas clases de inferencias como por ejemplo las llamadas *punteo*, que suelen ser necesarias durante la comprensión. Su sentido se basa en la coherencia del texto, quien demanda una búsqueda en el sistema cognitivo del lector para así brindar referentes a los vocablos que resulten necesarios para la comprensión textual.

Otra clase de inferencia es la *elaborativa*. Ésta emerge cuando el lector utiliza su conocimiento previo sobre el tema desarrollado en el texto de modo que pueda completar ideas, detalles o conexiones que el texto no hace.

En síntesis, tomando lo expuesto por Sacerdote y Vega, podemos afirmar que las estrategias inferenciales permiten la interacción entre la experiencia y el conocimiento del receptor y el mensaje del emisor y, en cómo el receptor logra obtener información que le permita dar un sentido al texto.

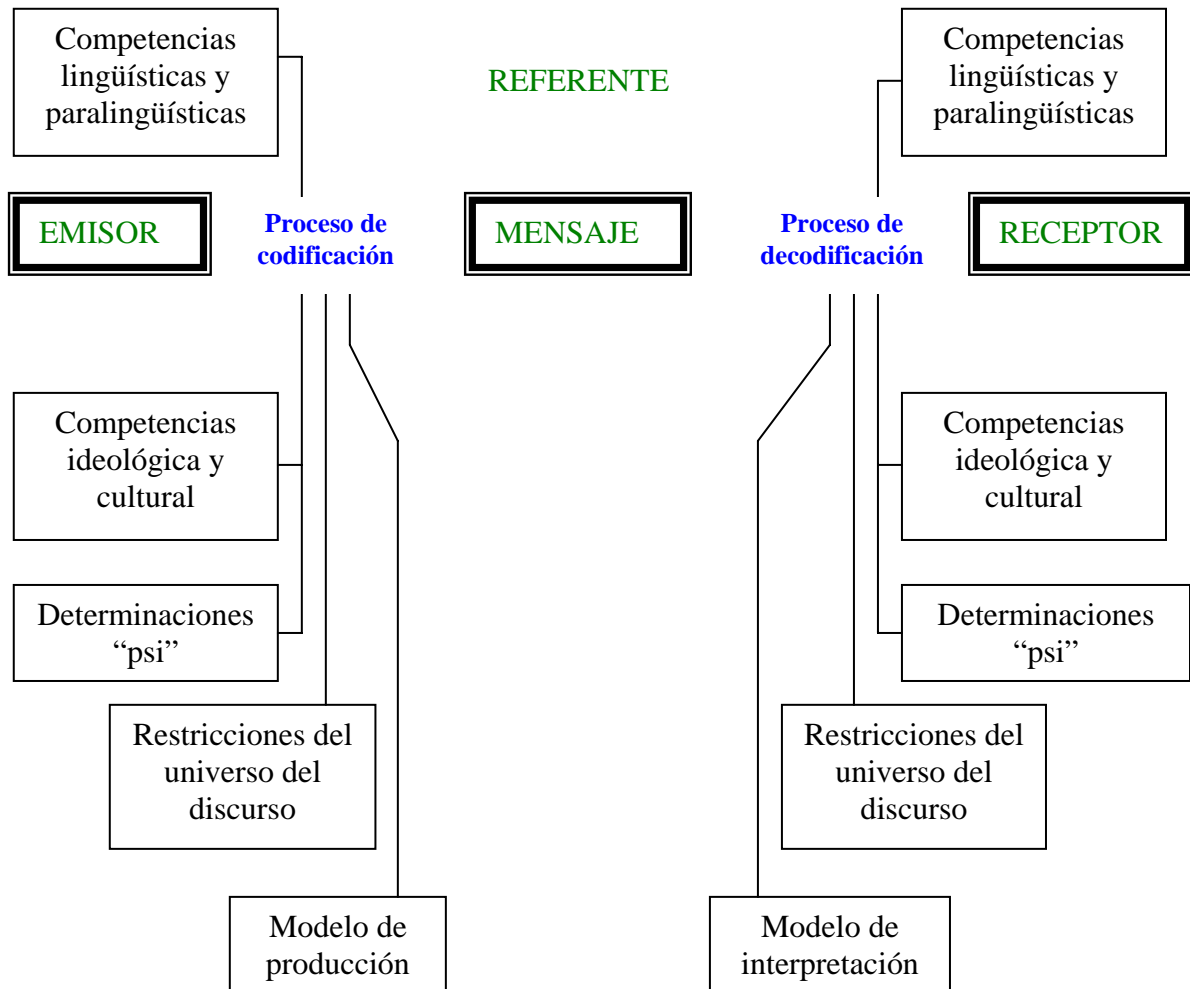
1.8. Modelos de producción e interpretación del lenguaje

Jackobson establece su modelo de producción e interpretación del lenguaje oral, el cual está compuesto por seis elementos. Éstos son el *destinador* y el *destinatario*, quienes comparten el *contexto*, donde se realiza el proceso de comunicación, mediante el cual se establece un intercambio de *mensaje* que construye en base a un *código*, que permite un *contacto* comunicacional entre ambos sujetos en interacción.



El *destinador* es el sujeto que codifica un *mensaje* enviado a un *destinatario* que es quien lo decodifica. Este mensaje está inserto en un *contexto*, es decir en una situación comunicacional determinada, en un espacio determinado, en donde se comparte un *código* o lengua en la que se emite el mensaje y, un *contacto*.

Para algunos lingüistas como Kerbrat-Orecchioni²³ el modelo de Jakobson no estaba lo suficientemente desarrollado y, luego de algunas críticas presenta la reformulación de ese modelo, el cual se explica a continuación:



Según Kerbrat-Orecchioni, las *competencias lingüísticas y paralingüísticas* (mímicas y gestos) son difíciles de dissociar en tanto que, *por lo menos oralmente, la comunicación es “multicanal”*: para transmitir las significaciones, los apoyos fonemáticos y paralingüísticos —que por lo demás se intersectan a nivel de los hechos prosódicos— se prestan mutuamente su concurso²⁴. Por lo tanto, estas competencias hacen referencia a la percepción de conceptos acompañados o no de signos paralingüísticos, así como también a la manera en que son producidos los conceptos²⁵. La *competencia lingüística*, particularmente, hace referencia al conjunto de conocimientos conscientes e inconscientes que tenemos de la lengua. La *competencia paralingüística* se refiere a los gestos. Implica saber percibir en el otro sus gestos, sus movimientos, sus acercamientos. Los gestos transmiten un lenguaje paralelo al que se

²³C. Kerbrat-Orecchioni, *La enunciación de la subjetividad en el lenguaje*, p. 17-38.

²⁴C. Kerbrat-Orecchioni, *La enunciación de la subjetividad en el lenguaje*, p. 27.

²⁵ Si se trata de una producción oral, entonces advertiremos niveles más altos o más bajos en el volumen de la voz; en cambio, si se trata de una producción escrita, se presentarán construcciones enfatizadoras o bien el uso de recursos tales como las bastardillas, las cursivas, las negritas, los entrecomillados y los subrayados.

transmite lingüísticamente. La lenguaje paralingüístico confirma o no al lenguaje lingüístico. En cambio, por *competencias ideológica y cultural* entendemos al conjunto de los sistemas de interpretación y de evaluación del universo referencial²⁶ (competencia ideológica) y al conjunto de conocimientos que poseen los sujetos involucrados en la situación comunicativa (competencia cultural).

Las *determinaciones “psi”* se desarrollan en base a las determinaciones psicológicas y psicoanalíticas que poseen un rol significativo en el proceso de codificación y decodificación del lenguaje. Este factor ha sido analizado en profundidad en la obra de J. Lacan.

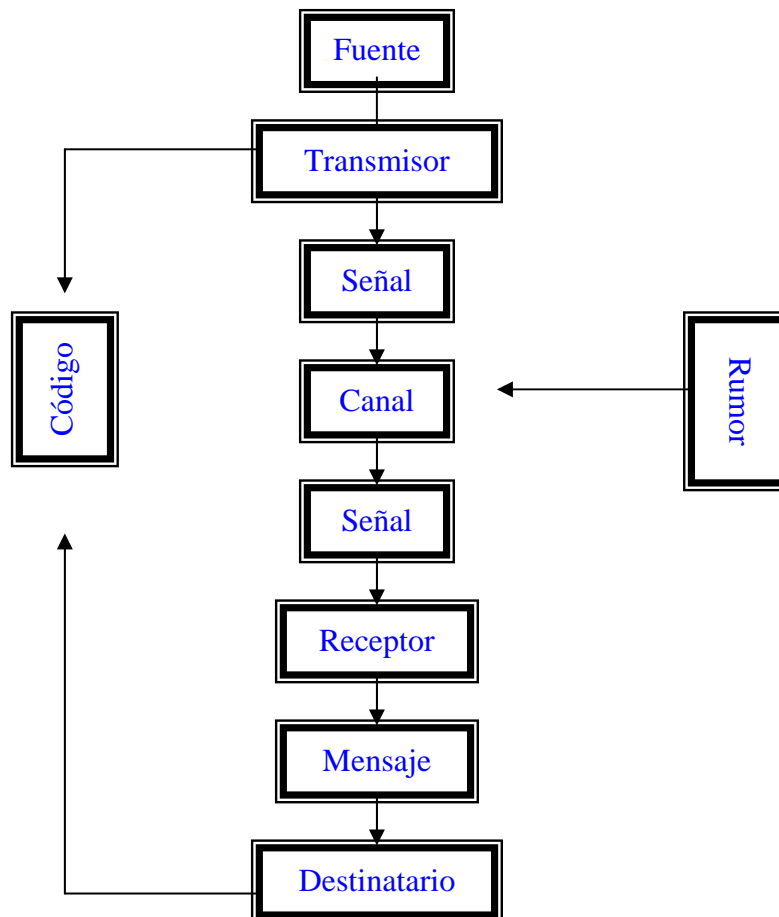
Las *restricciones del modelo del discurso* son las restricciones del género, esto es, las limitaciones que surgen en el lenguaje utilizado a consecuencia de la situación y del espacio en la que emerge la comunicación y de la relación que exista entre el emisor y el receptor.

Por último, el *modelo de producción e interpretación* se refiere al acto de codificar y decodificar el mensaje por el emisor y el receptor.

A pesar de que el modelo de Kerbrat-Orecchioni es, a simple vista, más completo y detallado que el propuesto por Jakobson, Eco²⁷ presenta otro modelo que, desde mi punto de vista personal, es más completo que el de Jakobson y más comprensible que el de Kerbrat-Orecchioni. Según Eco una *fente emisora* emite una *señal* que circula en un *canal* y que es captada por un *receptor* que reconvierte la señal y la transforma así en el *mensaje* dirigido a un destinatario. La mejor comunicación es la que se da persona a persona. En este caso, el cerebro del que emite la señal es la *fente de información* y el cerebro del que escucha es el *destinatario*. Asimismo el sistema vocal del sujeto emisor de la señal es el *transmisor* y el pabellón auricular del otro sujeto es el *receptor*. Las señales que se transmiten forman parte de un *código* que es compartido por los dos sujetos y que establece una relación entre un significante —un objeto— y un significado —un concepto. Durante el proceso de codificación y de decodificación del mensaje existe una característica que puede provocar una alteración en la estructura física de la señal, a la que se denomina *ruido*. A continuación presentamos el esquema fundado por Eco como representación de este fenómeno comunicativo pero no entre dos personas sino entre dos máquinas.

²⁶ Por *universo referencial* entendemos que son las condiciones concretas de la comunicación tales como la naturaleza del locutor y del alocutario, la naturaleza escrita u oral del canal utilizado para transmitir el mensaje, la organización del espacio en el que se va a desarrollar la comunicación y los caracteres temáticos y retóricos del discurso que conllevan dos restricciones que son la restricción del género y la restricción temática.

²⁷ U. Eco, *La estructura ausente*, p. 43-48.



Finalmente, los pasos para que nuestros estudiantes comprendan eficazmente un texto consiste en realizar el proceso comunicativo en donde, además, deberán: 1) percibir el estímulos (sean éstos visuales o acústicos); 2) decodificarlos (ya que deben obtener el significado lingüístico del estímulo); 3) procesar la información estimular decodificada; 4) organizarla de acuerdo con el sentido global del texto; 5) almacenar la información; 6) conectar la información lingüística con los esquemas de conocimiento del mundo y los conceptos de la MLP; 7) controlar la reducción de información de la MCP; 8) dirigir el proceso de inferencias para poder reconstruir el sentido del texto y las situaciones comunicativas; y 9) si se llega a esta instancia, se puede decir que se ha logrado comprender el texto. Este proceso que simula ser de fácil realización, demanda gran esfuerzo por parte de la persona que comprende. Este esfuerzo se acrecienta si la persona no está acostumbrada a realizar el proceso de la comprensión. Por eso, no hay mejor forma de enseñar a comprender que comprendiendo. Mientras más se ejerciten estos niveles de procesamiento, más fácil será para los estudiantes alcanzar óptimos niveles de comprensión.

2. La Comprensión

2.1. ¿Qué es la comprensión?

Analizando diferentes investigaciones acerca del fenómeno de la comprensión, nos resulta conveniente describir en forma breve un modelo actual que explica cómo funciona la comprensión. El modelo que nos permite su abordaje es el de van Dijk y Kintsch²⁸ (1983). Estos investigadores se encargan de describir el proceso de la comprensión en el adulto. Es por esta razón que nos resulta más que conveniente ya que nuestro campo de aplicación está formado por jóvenes y adultos.

Según este modelo, el lector realiza una interacción permanente entre las palabras en sí y el texto en su conjunto. En su proceso de comprensión, la persona utiliza al discurso como fuente de información junto con el contexto y los esquemas previos de conocimiento del mundo almacenados en su memoria para luego formar nuevas estructuras mentales.

Un esquema, en este caso, mental, es una organización activa de reacciones y experiencias pasadas que operan permanentemente y le ayudan al sujeto que comprende porque le brinda información relevante respecto de una situación comunicativa concreta.

Pero, ¿qué es comprender? La comprensión, según David Perkins²⁹ no se reduce al conocimiento. Es *la habilidad de pensar y actuar con flexibilidad a partir de lo que uno sabe explicando, justificando, extrapolando, vinculando, sin quedarnos solamente en el conocimiento de un tópico*. El conocimiento, como afirma Perkins³⁰ sólo es un estado de posesión; pero, la comprensión no se queda solo en poseer determinado conocimiento, sino que implica *hacer* algo con ese conocimiento. Esas cosas que podemos hacer con el conocimiento es lo que Perkins denomina *actividades de comprensión*. Estas actividades son, a saber: la explicación, la ejemplificación, la aplicación, la justificación, la comparación y el contraste, la contextualización y, la generalización. Esta variedad de actividades permite observar algunas características de la comprensión³¹:

- la comprensión consiste en un estado de capacitación para ejercitar tales actividades de comprensión;
- las diferentes actividades de comprensión requieren distintos tipos de pensamiento; y
- la comprensión no es algo *que se da o no se da*; es abierta y gradual.

²⁸ T. van Dijk y W. Kintsch "Strategies of discourse comprehension" en L. Cubo, *Leo, pero no comprendo. Estrategias de comprensión lectora*, p. 13-14.

²⁹ D. Perkins "¿Qué es la comprensión?" en M. Stone Wiske *La enseñanza para la comprensión. Vinculación entre la investigación y la práctica*, p 69-75

³⁰ D. Perkins, *La escuela inteligente. Del adiestramiento de la memoria a la educación de la mente*, p 82.

³¹ *Ibidem*, p 83.

La comprensión, además de poseer estas características, posee cuatro niveles que son: a) el contenido; b) la resolución de problemas; c) el nivel epistémico; y c) la investigación. El *contenido* hace mención al conocimiento y a la práctica de datos y de procedimientos de rutina. Por ejemplo, los conocimientos suministrados a los estudiantes en el ámbito educativo. La *resolución de problemas* se fundamenta en los conocimientos y en la práctica que permiten resolver problemas típicos de una asignatura. Por ejemplo en inglés, cuando pedimos a nuestros estudiantes que ordenen diferentes frases para formar una oración afirmativa, interrogativa o negativa. El *nivel epistémico* se refiere al conocimiento y a la práctica que permiten la justificación y la explicación en una asignatura. Por ejemplo, la fundamentación de opiniones acerca de diversos hechos. Este nivel, concordando con lo que afirma Perkins, no es muy desarrollado en las aulas ya que no se le da la atención que merece a la producción de pensamiento crítico y a la explicación del porqué de su existencia. La *investigación* se basa en el conocimiento y en la práctica del modo en que se discuten los resultados y se construyen nuevos conocimientos en la materia. A modo de conclusión de los niveles de la comprensión Perkins señala

Por lo tanto, la pedagogía de la comprensión requiere un tratamiento del conocimiento de la materia [...] los estudiantes necesitan información clara en estos niveles. La instrucción debe fomentar el desarrollo de imágenes mentales pertinentes. Asimismo, los estudiantes necesitan practicar reflexivamente las actividades de comprensión correspondientes a cada nivel con el fin de mejorar su rendimiento y afianzar las imágenes mentales. Necesitan realimentación informativa para perfeccionar sus actividades.³²

2.2. Dificultades al diagnosticar la comprensión realizada por nuestros estudiantes

Resulta difícil analizar la riqueza léxica que poseen nuestros estudiantes con respecto a la lengua materna. Y, si analizamos este fenómeno en la lengua inglesa, la dificultad se acrecienta ya que no poseemos parámetros establecidos para esta tarea, con excepción de ciertos exámenes o trabajos de diagnóstico realizados ya sea por el profesor de la cátedra, o ya sea por alguno ya creado que resulte de utilidad para la meta que se haya propuesto el docente. De todas maneras, no lo podremos saber con exactitud. Entonces, el docente puede obtener esta información con porcentajes aproximados por medio de una serie de estudios diagnósticos. Pero, hay que recordar que no se está trabajando con textos expresados en español, o sea, en la lengua materna de nuestros estudiantes. Estamos trabajando con una lengua extranjera como lo es el inglés, a la cual no estamos muy expuestos

³² D. Perkins, *La escuela inteligente. Del adiestramiento de la memoria a la educación de la mente*, p 90.

comunicacionalmente hablando, más allá de la incidencia de los medios masivos de comunicación. Además, según las circunstancias de la vida de nuestros estudiantes, podemos observar que algunos de ellos cuentan con vasto conocimiento de la lengua inglesa, como así también podemos encontrar personas que manejan medianamente el inglés en el aula. No obstante, sin duda, la complejidad de nuestro trabajo recae sobre aquellos estudiantes que no poseen conocimiento alguno acerca de esta lengua extranjera. Entonces, ¿cómo enseñamos a comprender un texto escrito en una lengua totalmente desconocida?

Hoy en día existen numerosos textos que serán de mucha utilidad ya que son una fuente de información en donde se pueden ver reflejada las estructuras y el léxico presentados en la clase. La metodología que se utilice para trabajar en la clase con estos textos puede ser, como ya explicamos en el capítulo anterior, de abajo hacia arriba o de arriba hacia abajo. Cualquiera sea la metodología que el docente elija, se puede perfectamente dar importancia al vocabulario presente en el texto que se esté trabajando y ver su significado a través del contexto o, si esto no es posible para nuestros estudiantes, usando el diccionario bilingüe. A partir de la comprensión del vocabulario y de la aplicación de conocimientos previos acerca de la estructura presente en el texto la comprensión de éste podrá ser llevada a cabo.

2.3. Estrategias de comprensión textual

Antes de abordar las diversas estrategias utilizadas para la comprensión textual es conveniente reflexionar primero acerca de qué se entiende por el concepto de estrategia. Según Cubo una estrategia es un proceso flexible que está orientado a la consecución de una meta. Las estrategias operan en varios niveles al mismo tiempo e interactúan entre sí en diferentes momentos del procesamiento. Conforman un sistema global de acción formado en la MLP que, una vez automatizada, nos permite actuar de manera eficaz en una situación nueva³³. En lo que respecta al ámbito educativo, las *estrategias de aprendizaje* son procedimientos dirigidos a facilitar u optimizar el procesamiento de la información y el aprendizaje del estudiante³⁴. Es por ello que podríamos afirmar que las estrategias de comprensión son herramientas o técnicas que pone en acción el docente a fin de facilitar las capacidades relativas al pensar y al actuar a partir de lo que el lector sabe explicando, justificando y vinculando el contenido del texto con otros ámbitos. El trabajo de comprender consiste en la adquisición, apropiación e integración del conocimiento brindado por un texto y que permite en realizar algo con él. Analizando al CIDEA, observamos que estas estrategias de comprensión basadas en explicar, justificar y vincular un texto con otro no se presentan. Es

³³ L. Cubo, *Leo pero no comprendo. Estrategias de comprensión lectora*, p. 27-30.

³⁴ F. Pérez Gonzalez y V. Alfonso Benlliure, *Estrategias de aprendizaje en contextos educativos*, p. 402-3.

por este motivo que creemos necesaria la innovación de las estrategias de comprensión presentadas en él.

Tanto Dansereau y Román, así como Weinstein y Mayer se ocuparon de la clasificación de las estrategias. Por esta razón encontramos clasificaciones más acotadas o más detalladas que otras pero relacionadas entre sí. La categorización presentada por Weinstein y Mayer es la más detallada y la más fácil de comprender. Estos dos autores proponen ocho categorías que incluyen métodos y procesamientos favorecedores de los procesos de codificación y de aprendizaje³⁵. A continuación presentamos la clasificación de Weinstein y Mayer, a saber:

1. *estrategias de repetición para tareas básicas de aprendizaje*: encargadas de los procesos de selección y adquisición de ítems de información para transferirlos a la memoria de trabajo.
2. *estrategias de repetición para tareas complejas de aprendizaje*: están relacionadas con los procesos de selección y adquisición de información. En el primer caso el objetivo es ayudar al estudiante a prestar atención a los aspectos más importantes de la tarea de aprendizaje y en el segundo, asegurar que el material estudiado se transfiera a la memoria de trabajo para su estudio posterior;
3. *estrategias de elaboración para tareas simples de aprendizaje*: están relacionadas con la construcción de asociaciones internas entre dos o más ítems incluidos en el material que debe ser objeto del aprendizaje;
4. *estrategias de elaboración para tareas complejas de aprendizaje*: encargadas de los procesos de integración de la nueva información con los conocimientos anteriores del estudiante;
5. *estrategias de organización para tareas simples de aprendizaje*: son las responsables del recuerdo de información;
6. *estrategias de organización para tareas complejas de aprendizaje*: los principales objetivos que persiguen son la selección de información y la construcción de relaciones entre las ideas disponibles en la memoria de trabajo;
7. *estrategias de control de comprensión*: son las encargadas del control del desarrollo de los propios procesos de conocimiento y elaboración de la información del estudiante y;
8. *estrategias afectivas*: ayudan al estudiante a prestar atención y mantenerse atentos a los estímulos del aprendizaje, controlar sus niveles de ansiedad, establecer y mantener

³⁵C. E. Weinstain y R. Mayer (1986), *The teaching of learning strategies*. En M. Mittrock (Ed), *Handbook of research on teaching*. Nueva York. Macmillan. En F. Pérez Gonzalez y V. Alfonso Benlliure, *Estrategias de aprendizaje en contextos educativos*.

su motivación y repartir el tiempo de forma eficaz; en definitiva, cualquier estrategia que contribuya a lograr un entorno del aprendizaje agradable.

Teniendo en cuenta que no aprendizaje sin comprensión, entonces, ¿qué estrategias facilitan el fenómeno de la comprensión? Existe una diversidad de estrategias que nuestros estudiantes pueden utilizar con el fin de obtener una representación mental del texto a comprender³⁶. Estas estrategias son:

- las *estrategias léxicas*, que permiten al sujeto que comprende llevar a cabo el proceso de identificación y representación de cada palabra;
- las *estrategias proposicionales*, ellas ayudan a asignarle una función a cada palabra teniendo en cuenta cuál es la relación que posee dentro de la oración;
- las *estrategias microestructurales*, son utilizadas para descubrir cuál es la relación que tiene cada oración o proposición con la que se encuentra antes o después de ella;
- las *estrategias macroestructurales*, estas se encargan de reducir o resumir la información permitiendo distinguir la idea principal o macroestructura semántica y también observar el acto de habla global o macroestructura pragmática; y
- las *estrategias superestructurales*, actúan con el fin de reconocer la estructura global del discurso, lo que utilizará el lector u oyente estratégicamente para comprender al texto con eficacia.

Además de estas estrategias debemos tener en cuenta la etapa de lectura en donde nos encontremos trabajando con nuestros estudiantes para saber cuáles serán beneficiosas en el proceso de comprensión. Por ejemplo, en la etapa de *prelectura* algunas de las que van a facilitar el procesamiento de la información son: a) establecer el propósito de la lectura o la escucha —para encontrar información específica o general, para realizar alguna actividad, para demostrar que se ha comprendido un contenido ya desarrollado y, para aprender— b) usar el conocimiento previo respecto al tema que se va a trabajar; c) realizar predicciones acerca del posible contenido del texto; d) realizar preguntas y verificar si el texto nos las va a responder en la siguiente etapa —la lectura— ; e) enumerar temas que posiblemente se desarrollarán; f) establecer vínculos hipotéticos con textos ya trabajados, los cuales serán verificados en la etapa de *poslectura*. En la etapa de *prelectura* será de ayuda una aproximación al texto comenzando por el título, alguna imagen que acompañe al texto, el índice de contenidos, entre otros.

Una vez que se han agotado los recursos que nos brinda el texto para acercarnos a su mensaje procedemos a la etapa de *lectura*. Las estrategias que corresponden a esta etapa son:

³⁶L. Cubo, *Leo pero no comprendo. Estrategias de comprensión lectora*, p. 27-30.

a) identificar las partes del texto que contienen información importante de modo que vayamos dando un sentido a lo que leemos o escuchamos, a fin de construir una representación mental del texto; b) identificar ideas principales y secundarias; c) tomar notas; d) hacer una relectura parcial o global del texto como estrategias de apoyo para repasar; e) establecer relaciones entre un párrafo y otro; f) elaborar una inferencia, la cual

[...] consiste en emplear activamente el conocimiento previo para dar contexto y profundidad a la interpretación construida sobre el texto. [...] La elaboración de inferencias permite el llenado de *huecos*, el esclarecimiento de significado de partes que le parezcan oscuras al lector —u oyente—, la elaboración de interpretaciones hipotéticas posibles sobre cómo entender el mensaje que nos está proporcionando el autor, el desarrollo de una lectura interpretativa *entre líneas* advirtiendo ciertas pistas implícitas en el texto.³⁷

g) usar esquemas de estructuras textuales; y h) uso de mapas conceptuales como medio de organización de ideas desarrolladas en el texto.

Finalmente, una vez que se ha identificado la o las ideas principales del texto trabajado, en la etapa de *poslectura* las estrategias que son sugeridas son varias pero nos centraremos en las siguientes: a) elaborar un resumen de ideas; b) formular y responder preguntas acerca del texto; c) elaborar mapas conceptuales o esquemas de contenido; d) establecer vínculos intertextuales; e) postular antítesis y síntesis que tomen como inicio de la discusión el texto inicial; f) generar producciones artísticas que tengan como tema el tópico del texto base; g) inventar juegos de concientización en torno al texto base; h) formular problemas de investigación a partir del texto base; i) analizar el impacto del tópico sobre nuestro ambiente mediato e inmediato —país, civilización, planeta—; j) examinar qué podemos hacer como actores de cambio social teniendo en cuenta las implicaciones y derivaciones del tópico en nuestras vidas y entorno, etc..

Ahora bien, si nos detenemos un momento en estas diversas estrategias no podemos perder de vista la relación existente entre un conjunto de estrategias y otro. Así, por ejemplo, vemos una interrelación entre las *estrategias léxicas*, las *estrategias proposicionales* y las *estrategias microestructurales* propuestas por Cubo con las estrategias a realizar en la etapa de *lectura*. También las estrategias macro y superestructurales están estrechamente relacionadas, si es que no son las mismas, con las estrategias de *poslectura* de resumen, interrogación y respuesta e identificación de la idea principal. Las diversas clasificaciones responden a distintos criterios específicos, sin embargo en muchas ocasiones una estrategia macroestructural es a la vez una estrategia de poslectura y de control de comprensión; una

³⁷ D. Díaz, et alii *Estrategias para el aprendizaje significativo*. Este tópico ya fue tematizado con antelación en el Capítulo 1, 7.

clasificación no invalida las otras, sino que satisfacen distintas dimensiones de análisis y de intervención complementarias.

Estas estrategias van a hacer del trabajo de comprensión una actividad compleja y completa, donde no se deje ningún aspecto sin considerar. De esta forma nuestros estudiantes se darán cuenta de que para saber de qué trata un todo como lo es un discurso, deben comprender las diversas partes que componen a ese todo. Por esta razón, la práctica de las estrategias antes mencionadas unidas a las estrategias que siguen a continuación, harán del fenómeno de la comprensión una tarea provechosa y con resultados ricos en contenidos siempre que sea realizado a conciencia y de manera responsable. Las estrategias anteriores permiten obtener la representación del texto para que sea integrado y asociado a los esquemas cognitivos preexistentes en la memoria de la persona que comprende. Pero éstas no son suficientes. Conjuntamente se deben poner en funcionamiento otras estrategias que permitirán reconocer la situación en la que ocurre dicho texto. Para lograr obtener esta información, y siguiendo con lo investigado por Cubo³⁸, algunas de las estrategias que se emplean son las siguientes:

- estrategias *intencionales del autor*;
- estrategias *intencionales del receptor*;
- estrategias *temporales y espaciales*;
- estrategias de *causa – efecto, condicionales, consecutivas* (extrapolativas);
- estrategias *enciclopédicas o referenciales*;
- estrategias *modales o retóricas*; y
- estrategias *evaluativas*.

Este conjunto de estrategias se encargará de guiar el proceso cognitivo de nuestros estudiantes en el trabajo de la comprensión. Ellos podrán extraer de un texto simple resultados tan provechosos que a veces van más allá de los que previó el docente en su planificación. Pero, si nuestra intención como docentes es que nuestros estudiantes logren resolver sus problemas referidos a la comprensión lectora, debemos hacerles notar que no es suficiente llevar a cabo las estrategias para formar un texto base en nuestra memoria y las estrategias para reconocer el modelo de situación de ese texto. Para lograr el fenómeno que estamos desarrollando, es necesario que el estudiante ponga en juego, además, ciertos “eslabones” implícitos que son las *inferencias*³⁹.

³⁸ L. Cubo, *Leo pero no comprendo. Estrategias de comprensión lectora*, p. 32-33.

³⁹ Para mayor información acerca de las inferencias y su rol en la comprensión, ver 1.7.

2.4. ¿Cómo se manifiesta la comprensión en los estudiantes?

Analizando detenidamente esta actividad en el aula podemos afirmar que ella cuenta con dos caras. Por una parte, muy rara vez nuestros estudiantes logran realizar inferencias y ponerlas en práctica para lograr el sentido global de un texto. Se pudo apreciar en el grupo observado que al momento de realizar una lectura comprensiva los estudiantes prefieren quedarse solo con lo explícito⁴⁰. Esto surge a partir de las estrategias que comenzaron a implementar al principio de nuestro trabajo. Luego de una serie de guías de comprensión sólo se quedaban en la información brindada por el texto. Complejizar el trabajo significó dejar de hacer tareas con las que se sentían cómodos porque ya sabían en qué consistían y comenzar a realizar esfuerzos cognitivos mayores y complejos. Lograr que los estudiantes reflexionen acerca de un texto y lo comprendan implica un arduo trabajo. Esto quizá se deba en gran parte a los nuevos hábitos de lectura reinantes en nuestra juventud. Basta con observar la manera de leer de nuestros estudiantes para notar que siguen un proceso de lectura fragmentaria. Pero ¿en qué consiste este tipo de lectura? Entendemos por lectura fragmentaria al hecho de leer un texto por *fragmentos* discontinuos pero pertenecientes al mismo texto. La persona que lee un fragmento del texto juzga si le resulta interesante lo que lee o si la lectura la motiva. Siendo así, entonces seguirá adelante con la misma. En caso de que suceda lo contrario, es decir que se aburra o no encuentre ninguna relación con sus intereses, el lector descartará este fragmento y escogerá otro más adelante. De esta manera realiza su proceso lectocomprensor hasta que encuentre la información que le resulte útil o, al menos, atractiva. Ahora bien, también existen casos en los que los lectores escogen realizar otra actividad diferente a la de leer, debido a que no encontraron nada que se ajuste a sus expectativas de lectura. Para tener una visión más clara de esta forma de codificar la información de un mensaje, sea éste escrito o verbal, Bruner desarrolla los sistemas de codificación⁴¹ como

[...] un conjunto de categorías no específicas, relacionadas de modo contingente. Es la forma en que una persona agrupa y relaciona información sobre su mundo y se halla constantemente sujeta a cambio y reorganización⁴².

Para que el comprensor alcance a descubrir códigos debemos proporcionarle suficiente práctica y lograr un *adiestramiento*, pero no como el que se da en el experimento de Bruner, O'Dowd y Wallach⁴³ en donde una rata seguía un patrón IDID (izquierda derecha izquierda derecha) en un laberinto, sino como el hecho de realizar tanta ejercitación como sea necesaria

⁴⁰ Ver el Anexo, p. 82.

⁴¹ J. S. Bruner, *Desarrollo cognitivo y educación*, p. 28-40.

⁴² *Ibidem*, p. 28.

⁴³ J. S. Bruner; J. Mandler; D. O'Dowd; y M. A. Wallach, *The role of overlearning and drive level in reversal learning*. *Journal of Comparative Physiological Psychology*, 51:607-13, en J. S. Bruner, *Desarrollo cognitivo y educación*.

para que nuestros estudiantes comprendan la información que deseamos y que logren su extrapolación a otros ámbitos fuera del texto en sí.

Existen cuatro conjuntos de condiciones, según Bruner, que afectan la adquisición de los sistemas de codificación⁴⁴. El primer conjunto se refiere a las *disposiciones o actitudes*. La actitud que posea la persona que *comprende* —el autor habla de *aprendizaje*— va a determinar el grado en que se halle dotado de sistemas de codificación que puedan aplicarse a situaciones nuevas e ir más allá de ellas. Habitualmente nos encontramos con actitudes de resistencia frente a situaciones desconocidas. Es por ello que las incorporaciones de tareas complejas se fueron dando de manera paulatina para no provocar un rechazo inconsciente a las nuevas formas de trabajo. Como lo exponemos en el anexo, a partir de la octava guía de comprensión se fueron incorporando nuevas estrategias. Cuando consideramos que los estudiantes manejan las técnicas innovadoras y las técnicas antiguas sin dificultades, entonces procedemos a la incorporación de nuevas.

El segundo conjunto está relacionado con el *estado de necesidad*. Los sistemas de codificación que organizan la información recién adquirida van a depender de un estado óptimo de motivación por parte del comprensor. Aquí podemos encontrar grupos de estudiantes que piden actividades nuevas para realizar como consecuencia de una automatización de las estrategias ya trabajadas. El espíritu innovador e inquieto de los jóvenes es de incalculable utilidad en estos casos. No obstante, también encontramos grupos que, al ya saber en qué consiste la actividad, se sienten seguros al trabajar y, cuando se encuentran con actividades que incorporan estrategias más complejas a las que ya estaban familiarizados, producen rechazo. Es en estos casos en donde el docente debe intentar disminuir el estado de ansiedad del estudiante y explicar los porqués de las actividades nuevas logrando que el comprensor sea receptivo ante las propuestas de trabajo.

El tercer grupo es el *grado de dominio del aprendizaje original* del que debe derivarse un sistema de codificación más genérico. Bruner afirma que el aprendizaje con frecuencia no puede ser generalizado hasta que se dé suficiente dominio de los aspectos concretos de la situación como para permitir el descubrimiento de regularidades de orden inferior —simples— que puedan después ser recombinadas en sistemas de codificación más generales de orden superior —complejos. Para que nuestros estudiantes puedan establecer estas regularidades de las que habla Bruner debe existir una comprensión de la situación con la que se está trabajando. Este grupo se encuentra estrechamente ligado al anterior. Mientras más complejas sean las actividades que logren realizar los comprensores, más compleja será la comprensión realizada. El cuarto

⁴⁴ Las condiciones que se exponen están dispuestas por Bruner como *condiciones* en las que un organismo *aprende* algo. Aquí las tomamos como condiciones en las que un organismo *comprende* algo, ya que creemos que no puede existir aprendizaje sin comprensión.

grupo está compuesto por la *diversidad de procedimientos de enseñanza*. A propósito el autor indica que

[...] un entrenamiento temprano y diverso de los organismos inferiores parece ser una de las condiciones para producir conductas inteligentes en organismos más maduros. [...] (Bruner 2004⁵: 39-40).

Por lo tanto, una ejercitación variada y contundente en materia de comprensión de información tendrá como resultado productos más ricos en contenidos, posibilitando de este modo el aprendizaje de nuevas ideas y su posterior aplicación a diversas áreas de la vida de la persona que comprende.

La mayor parte de nuestros estudiantes no posee hábitos de lectura con las consecuentes dificultades de comprensión lectora. Por esta razón resulta un tanto difícil hacer que activen los procesos cognitivos pertinentes para lograr nuestro objetivo final: el fenómeno de la comprensión. Ya hemos dicho que la comprensión es un fenómeno complejo que depende de instancias previas muchas veces dependientes de la riqueza cultural y significativa de la persona, por tal motivo una persona con un nivel cultural rudimentario puede tener mayores dificultades para llevar a cabo una comprensión lectora o una comprensión comunicacional que una que posee un bagaje cultural más rico.

Sin embargo, si logramos que nuestros estudiantes desarrollen al máximo todo su potencial, veremos que los resultados nos sorprenderán enormemente. Las producciones personales y grupales pueden llegar a ser tan fructíferas que muy pocas veces son similares a las pensadas por el educador. Ahora bien, el papel del educador es crucial, ya que debe estar muy atento y preparado para guiar el trabajo de comprensión de modo tal que los estudiantes pongan en juego lo mejor de sí y conciban al texto como una unidad interactuante. La tarea no es fácil pero los resultados ameritan el esfuerzo. No existe un procedimiento fijo para que el docente pueda seguir como fórmula mágica que garantice absolutamente la comprensión de un texto. Por tal motivo hay un conjunto de factores que pueden considerarse como fundamentales para una enseñanza exitosa, puesto que es difícil que de estar presentes no reporten algún tipo de mejora al proceso interpretativo y comprensivo de los estudiantes. Entre ellos encontramos los siguientes:

- 1) la *preparación profesional* previa y la *actualización* del docente;
- 2) la capacidad de *observación* y el análisis acerca del trabajo realizado por los estudiantes;
- 3) la destreza en el *manejo de los ritmos* de la clase;
- 4) la habilidad para proponer *secuencias de interpretación* textual;

- 5) la capacidad de *adaptación de la metodología de enseñanza* a los requerimientos del estudiante y de las circunstancias reinantes;
- 6) la *actitud investigativa e innovadora* del docente y sus propias prácticas y materiales de enseñanza;
- 7) la capacidad de *diseño de estrategias y materiales* de enseñanza;
- 8) la capacidad para *crear climas de clase propicios* para el diálogo, la reflexión y la profundización textual y comunicativa; y
- 9) la capacidad para promover la *producción de nuevos textos*, donde el estudiante-hermeneuta se transforme a su vez en estudiante-productor de textos (pues una de las formas por antonomasia a través de las cuales un docente descubre que un estudiante ha comprendido es la producción).

Es necesario que repitan algunas de las estrategias antes presentadas a fin de que, al automatizarlas, puedan desarrollar mejor aquellas estrategias que son más complejas. Si analizamos los comienzos del trabajo de comprensión realizado por los estudiantes, algunas de las estrategias que se buscaron automatizar en su proceso comprensor fueron las siguientes: a) inferir el posible tema del texto partiendo de la información brindada por el título y por las ilustraciones que el texto presentara; b) identificar palabras transparentes y conocidas; y c) leer párrafo a párrafo, reconociendo la información específica brindada por cada uno de los mismos —*scanning*⁴⁵. Al pasar la etapa de trabajo, asimilación y acomodación de estas técnicas, se buscó profundizar más mediante diversas actividades: a) creación de logotipos (estableciendo el mensaje que se quiere transmitir a partir de la elección de los colores utilizados); b) entrevistas imaginarias (incorporando conocimientos adquiridos en el transcurso del trabajo); c) reconocimiento de tiempos verbales (que ayudan a la comprensión textual); d) análisis y clasificación de diversos productos publicitarios (según información textual disponible); e) establecimiento de ventajas y desventajas en cuanto a los productos; f) identificación, organización y realización de redes y mapas conceptuales y síntesis a partir de ideas principales y secundarias; g) incorporación de conocimientos personales sobre el tema desarrollado; y h) establecimiento de vínculos con temas ya trabajados en otros textos o en otras áreas curriculares. Esta enumeración no pretende ser exhaustiva, sino ilustrativa de la modalidad de trabajo.

⁴⁵ Estas actividades han sido analizadas en el Anexo, p. 90.

2.5. Estrategias implementadas por el *Curso de Inglés a Distancia English Access*

El *Curso de Inglés a distancia English Access* está organizado en módulos, cada uno de los cuales se encuentra dividido en dos partes: una, de estrategias y, otra, de prácticas. En su desarrollo, el libro presenta textos que han sido seleccionados de manera tal que los estudiantes pueden observar las estructuras gramaticales y el léxico que han aprendido o que van a aprender dependiendo de la metodología a seguir en el aula. Por ejemplo, en el módulo uno de estrategias encontramos textos como *Ecology* y *A different concept of education*. Si analizamos este módulo encontraremos que sus objetivos son cuatro, a saber:

- comprender un texto breve en inglés;
- usar herramientas y estrategias de comprensión;
- trabajar con palabras conocidas y desconocidas; e
- introducir a los lectores en la gramática del texto.

El primer texto es muy accesible debido a su simplicidad léxica. Posee numerosas palabras “transparentes”, es decir, vocablos que se pronuncian o se escriben de manera similar tanto en la lengua inglesa como en la lengua castellana. Además de esta característica, poseen el mismo significado en ambas lenguas.

Las actividades que se presentan en la fase previa a la lectura completa del texto se refieren a observar el paratexto compuesta por la fotografía que acompaña al texto y por el título. Una vez que se ha leído el título se procede a responder el primer interrogante: el tema del texto. Si bien el texto es simple y se entiende a simple vista que versa sobre ecología, se podrían haber formulado preguntas que llevaran al lector más allá del vocablo ‘ecología’, englobadas en la fase de prelectura. Se podría haber puesto en juego el conocimiento previo del lector haciendo preguntas tales como:

ECOLOGY

Ecology is the study of organisms. Ecology studies how organisms live, interact with other organisms and how they interact with their environment. In general, ecologists investigate the connection between organisms and their environment. The principal characteristic of ecologists is that they are really curious about life on this planet.



- a) ¿conoces a alguna entidad que proteja la ecología?;
- b) ¿has realizado alguna acción que proteja al medio ambiente?;
- c) ¿tenés como costumbre cazar animales, cortar árboles, arrojar la basura donde no debes porque te “pesa” mucho como para llevarla al basurero?;

- d) ¿dónde arrojas la basura que generas en tu actividad cotidiana?;
- e) ¿conoces a algún ecologista?;
- f) ¿cómo describirías su trabajo?;
- g) ¿en qué consiste?;
- h) ¿en qué crees que se enfoca su responsabilidad?; entre otras.

Las preguntas que se realicen en la etapa de prelectura buscan que el lector active sus conocimientos acerca del tema y que comience a inferir el o los posibles temas que se van a tratar en el texto.

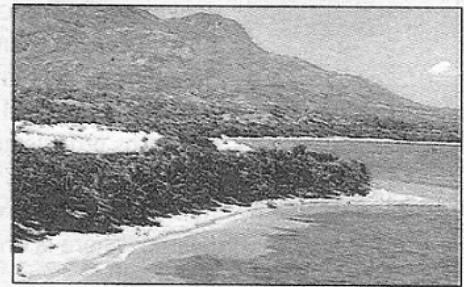
Si continuamos analizando la guía de trabajo propuesta por el curso vemos que en la actividad F se explica la técnica *previewing*, que consiste en captar la idea general que brinda el título del texto y la información que proporciona la gráfica que lo acompaña. Luego, en la actividad G, se describe se trata la “*deducción*”, que aporta significados a aquellas palabras que se desconozcan teniendo en cuenta la información que brinda el título, la gráfica y el resto del texto. Seguidamente, las actividades restantes se enfocan en preguntas acerca del texto sin mostrar ninguna opción de trabajos a realizar en la etapa posterior a la lectura.

A continuación presentaremos los textos que se han analizado en este módulo y las actividades propuestas por cada uno de ellos. En esta parte vemos lo que se ha propuesto para el primer texto, a saber:

ECOLOGY

Ecology is the study of organisms.

Ecology studies how organisms live, interact with other organisms and how they interact with their environment. In general, ecologists investigate the connection between organisms and their environment. The principal characteristic of ecologists is that they are really curious about life on this planet.



Las actividades son:

- A. Considerar la figura que acompaña al texto.
- B. Leer el título.
- C. Responder: ¿cuál es el tema del texto?
- D. Leer las palabras en el texto que estén en “negrita”.
- E. Estas palabras las llamamos “palabras transparentes”. ¿Puede completar la siguiente lista con palabras transparentes del texto?

Palabras transparentes	
Ecology
.....
.....
.....

Leer todo el texto.

- Repasemos los pasos que hemos realizado en esta última parte:

Síntesis	<p>Primero, consideramos la gráfica que acompaña al texto. La gráfica siempre nos ayuda a predecir el tema de un texto; de allí la importancia de considerar la gráfica antes de leer. Segundo, leímos el título del texto: ‘Ecology’, que a su vez es una palabra transparente. Estos dos pasos son partes de la estrategia que llamamos “previewing”. Con esta estrategia pudimos resolver la pregunta del ejercicio C.</p> <p>Por último, las palabras en negrita nos ayudaron a comprender la idea principal del texto.</p>
----------	---

F. Ahora ya podemos definir el tema del texto:

Por ejemplo: “La ecología estudia los organismos”.

G. Sigamos leyendo:

Deducción	<p>En la segunda oración hay dos palabras importantes para entender el texto (“live” y “environment”) que no son transparentes y por lo tanto no podemos entender sus significados.</p> <p>En estos casos usamos la estrategia llamada “deducción”.</p> <p>Sabemos que el tema es la ‘ecología’ y que la ecología ‘estudia a los organismos’. Las palabras transparentes en el texto nos ayudan también a entender que ‘estos organismos interactúan con otros organismos’. De esto podemos inferir o deducir que los organismos son organismos vivos; o sea que los organismos viven (live). Por lo que conocemos de ecología también podemos deducir que la ecología se relaciona con el medio ambiente (environment).</p> <p>Leamos ahora la oración 2 con más detenimiento. La idea principal de esta oración se puede resumir en:</p> <p>La ecología estudia cómo los organismos viven e interactúan entre sí y con el ambiente.</p>
Sacar significados usando “previewing” y el contexto.	

H. Leamos el resto del texto y respondamos la siguiente pregunta:

H. 1. ¿De qué trata el texto?

- “¿Qué investigan los ecologistas y cuál es su característica principal?”;
- “La característica principal de los ecologistas”; y
- “Las investigaciones curiosas”.

Repasemos los pasos que hemos dado en esta última parte:

Síntesis	<p>Primero, apoyados en la gráfica, el título y en la primera oración, llegamos a la idea principal del texto.</p> <p>Segundo, al leer la segunda oración, ampliamos la idea principal del texto.</p> <p>Tercero, al leer la tercera oración pudimos conectar el tema con las personas que estudian el tema: los ecologistas.</p> <p>Por último, conectamos a los ecologistas con su característica principal.</p>
----------	--

I. Ahora podemos contestar más preguntas sobre el texto. Volvamos a leerlo y luego contestemos las siguientes preguntas:

I.1. ¿Qué estudia la ecología?

- a. Cómo viven los organismos.
- b. Cómo interactúan los organismos entre sí.
- c. Cómo viven los organismos, interactúan entre sí y con el ambiente.

I.2. ¿Cuál es la tarea principal del ecologista?

- a. Investigar los organismos.
- b. Investigar la conexión entre los organismos y el ambiente.
- c. Investigar el ambiente.

I.3. ¿Qué cualidad debe tener un ecologista?

- a. Ser estudioso e investigador.
- b. Ser claro para explicar.
- c. Ser curioso sobre la vida del planeta.

Resolución	<p>La pregunta I.1 es la más general. Para contestarla usamos todas las herramientas y las estrategias vistas hasta ahora: la gráfica, el título, las palabras transparentes, “previewing” y “deducción”. Las dos primeras respuestas son parciales porque no incluyen toda la información. Por lo tanto, la respuesta “c” es la que mejor contesta la pregunta I.1.</p> <p>La pregunta I.2 es más específica. Para responderla nos concentramos en aquella parte del texto a la cual se refiere la pregunta. Las opciones “a” y “c” son parciales, por lo tanto la respuesta “b” es la que mejor contesta la pregunta I.2.</p> <p>La pregunta I.3 es también específica. Las opciones “a” y “b”, si bien pueden ser ciertas, no tienen conexión con el texto, por lo que la respuesta “c” es la que mejor contesta la pregunta I.3.</p>
-------------------	---

Consejo útil	<p>Como podemos ver, para entender un texto no necesitamos saber todas y cada una de las palabras en él. Entender ideas principales es más importante que saber cada una de las palabras.</p>
---------------------	--

Con respecto a la fase de poslectura existen numerosas actividades para realizar que se podrían haber implementado como así también todas las que el docente crea convenientes, más las que sugiera —si es que lo hace— la fuente de donde se obtenga el texto. Algunas son:

- investigar sobre las acciones de ecologistas que se realizan en la zona que viven los estudiantes y exponerlas en clase;
- investigar sobre las necesidades que poseen distintas partes de su ciudad o pueblo con respecto al cuidado de la ecología y proponer medios de solucionarlos;
- realizar alguna charla informativa sobre las tareas de los ecologistas. No debemos olvidar que estamos trabajando con jóvenes pertenecientes al nivel superior de educación. Las ideas que ellos mismos propongan serán tanto o más productivas que las que piense el docente;
- si los estudiantes cursan carreras que están relacionadas con el arte, como por ejemplo una parte del grupo de estudiantes que se está tomando como campo de aplicación de estas sugerencias, pueden realizar panfletos o pósters que se relacionen con el tema; entre otros.

El segundo texto que presenta el módulo uno de estrategias, *A different concept of education*, presenta actividades previas a la lectura similares a las que se presenta en el texto anterior. Propone considerar la gráfica que acompaña al texto y la lectura del título. De la información que se obtenga de estos dos elementos los lectores van a formular el tema del texto. Luego se sugiere realizar una lectura rápida con el fin de extraer las palabras transparentes que se encuentren en el texto. A continuación se introduce una nueva estrategia de comprensión basada en lo que se denomina *palabras conocidas*. También se clarifica la diferencia que existe entre las *palabras transparentes* (son similares en los dos idiomas) y las *palabras conocidas* (se usan de la misma manera en los dos idiomas).

En todas estas actividades se podría haber activado el sistema cognitivo del estudiante lector de forma más productiva llevándolo a pensar sobre preguntas tales como:

- ¿qué entiendes por el concepto de “educación”?;
- ¿piensas que la tecnología forma parte de la educación? ¿por qué?;
- ¿qué materiales tecnológicos se utilizan hoy en día en los establecimientos escolares?;
- ¿cuáles crees que son algunas de las ventajas que brinda la tecnología a la educación?; y
- ¿crees que posee alguna desventaja? Si tu respuesta es afirmativa, ¿cuáles? Si tu respuesta es negativa, ¿por qué crees que no las tiene?

En la fase de lectura las actividades se basan en una de las modalidades de lectura comprensiva llamada *scanning*, la cual sólo busca obtener información específica. Las actividades que se presentan son:

- A. Considerar la gráfica que acompaña al texto.
- B. Leer el título del texto.

A DIFFERENT CONCEPT OF EDUCATION

The traditional concept of education changed radically when education incorporated technology. This change was gradual. The first technological materials were audio-visual materials: cassettes, videos, etc. Then, technology produced computers and they impacted education drastically.

Computers revolutionized education. At present, people can study anything, anytime, anywhere. Distance education offers people the **possibility** of studying anything they like (computing, education, geography, etc.), anytime (day or night) they can, anywhere (at the office or at home) they want.



C. Usando la estrategia llamada “previewing”, leer el texto y responder las siguientes preguntas:

- C.1. ¿Cuál es el tema del texto?
- C.2. ¿Qué palabras transparentes encontró en el texto?

D. Hay palabras que se llaman “palabras conocidas”. ¿Qué palabras conocidas encontró en el texto?

E. Leer ahora solamente las palabras transparentes y conocidas de la primera parte del texto.

Deducción	Entendemos las ideas principales apoyándonos en el título y el tema del texto, las palabras transparentes y conocidas. Hay una palabra clave en el texto (‘change’) cuyo significado podemos inferir usando la estrategia que conocemos como “ deducción ”.
Sacar significados usando “previewing” y el contexto	Sabemos que el tema es ‘un concepto diferente de la educación’. También entendemos que la educación incorporó la tecnología, creando un impacto en ella. Por lo que podemos deducir que la tecnología cambió el concepto tradicional de educación. Efectivamente, la palabra desconocida ‘changed’ significa ‘cambió’.

F. Ahora se pueden responder preguntas sobre la primera parte del texto:

- F.1. ¿Por qué cambió el concepto tradicional de educación?
- F.2. ¿Cómo fue el cambio?
- F.3. ¿Qué materiales se incorporaron primero?
- F.4. ¿Qué avance tecnológico causó el mayor impacto en la educación?

G. Seguir leyendo.

Deducción	En la segunda parte del texto hay menos palabras transparentes (en negrita) o conocidas
-----------	---

Sacar significados usando “previewing” y el contexto	(subrayadas), por lo que debemos realizar más deducciones . Sabemos de la parte anterior que las computadoras han revolucionado la educación. La palabra ‘study’ la conocemos del texto anterior e inferimos que quienes estudian son personas “ <u>people</u> ”. Podemos también deducir que la educación a distancia ha derribado las barreras de tiempo y espacio, y que las personas pueden estudiar a cualquier hora “ <u>anytime</u> ”, en cualquier lugar “ <u>anywhere</u> ” y cualquier cosa “ <u>anything</u> ” que quieran.
--	--

H. Ahora se puede responder la siguiente pregunta:

H.1. ¿Qué posibilidad ofrece a la gente la educación a distancia?

Y, como en el texto anterior, no se presentan actividades de poslectura. Aquí nuestros estudiantes lectores podrían, por ejemplo:

- realizar un esquema que muestre el contenido del texto;
- expresar su contenido en no más de 10 palabras y que no sea la traducción del título;
- establecer la intención del autor;
- analizar si el título que posee es adecuado o si se podría cambiar; y
- explicar el contenido del texto en forma oral.

Continuando con las estrategias presentadas por CIDEA encontraremos dos elementos importantes que forman parte de las estrategias de comprensión, la primera se llama *Word power* y la segunda, *grammar file*. La primera estrategia está dedicada a potenciar el vocabulario de las personas que leen el texto. Lo que se presenta en ella está relacionado con el léxico en sí, ya sea su uso, su colocación o, su semántica. Si bien los autores de este curso a distancia sugieren realizar esta estrategia una vez que el texto haya sido leído, la última palabra la tiene el docente. Es él el que va a ver la situación de su grupo de estudiantes y qué metodología es la que mejores resultados proporciona. Además, los estudiantes no trabajan solos ya que cuentan con la guía del docente. Por lo tanto, para ellos no es un curso a distancia sino que es material de estudio para su formación profesional. Seguidamente mostramos la sección de *Word power* correspondiente al texto “*Ecology*”. En ella se describe un conjunto de palabras que se encuentran frecuentemente en los textos. También presenta vocablos con sus significados como en el caso de algunas preposiciones, algunos pronombres personales, posesivos y demostrativos y algunos artículos. También presenta palabras que se encuentran en los textos con la finalidad de unir o relacionar ideas dentro de una misma oración o entre oraciones. Por último, presenta una estrategia útil cuando se quiere comprender un texto, la formación de palabras.

La sección de *Word power* que presenta nuestra fuente investigada afirma lo siguiente:

Word power: existen palabras de uso frecuente que debemos recordar o apuntar en un anotador índice para tenerlas siempre a mano. Si volvemos al texto, encontramos allí un número de palabras frecuentes:

is	the	of	they
are		with	their
		in	
		about	
		on	

Una técnica que nos ayuda a recordar palabras frecuentes es agruparlas por categoría y/o uso. Más adelante ud. podrá ampliar los grupos y las categorías. Por ejemplo:

		PRESENTE	PASADO
VERBO ser/estar	singular	am, is →	was
	plural	are →	were

PREPOSICIONES

Lugar →	in, on (en)
Tiempo →	in, on, at (en, a (las 3))
Compañía →	with (con)
De tema →	about (acerca de)

PRONOMBRES

Personales →	they (ellos, ellas)
Posesivos →	their (su, sus)

ARTÍCULOS

the (el, la, lo, los)
a/an (un, una)

Si leemos el segundo y tercer texto, las palabras de uso frecuente en ellos son:

PRONOMBRES

Demostrativos →	this (este, esta)
-----------------	-------------------

PREPOSICIONES

to (a)
from (de, desde)
for (por, para)
by (por)

Existen palabras que conectan ideas dentro de una misma oración y/o entre oraciones.

En los textos leídos encontramos:

And (y)	The connection between organisms and their environment.
Then (luego, entonces)	Then , technology produced computers.
When (cuando)	Education changed when it incorporated technology.

*Otra estrategia que nos ayuda a entender textos es la **formación de palabras**. Veamos algunos ejemplos:*

- 1. De la palabra ‘ecology’ podemos formar la palabra ‘ecologist’ (texto 1), de lo que deducimos que la terminación **IST** se refiere a profesiones. Algunos otros ejemplos son: **dentist**, **generalist**, **artist**.*
- 2. De la palabra ‘real’ podemos formar la palabra ‘really’ (texto 1), de lo que deducimos que la terminación **LY** se refiere a palabras terminadas en **MENTE**. Otros ejemplos: **generally**, **drastically** (texto 2).*
- 3. Del verbo ‘change’ podemos formar la forma ‘**changed**’ (cambió) (texto 2), de lo que podemos deducir que la terminación **ED** corresponde a la forma ‘pasado’ de algunos verbos. Otros ejemplos: **incorporated** (texto 2), **produced** (texto 2), **originated** (texto 3).*

La segunda estrategia importante, conjuntamente con *Word Power*, se denomina *grammar file*. Ella presenta conocimientos de gramática aplicados a los textos con los cuales se está trabajando. Los autores sugieren, así como lo hicieron en *Word Power*, realizar esta sección después de haber leído el texto. Lo que se presenta en esta herramienta, como se puede observar a continuación, es información que va desde tiempos verbales hasta las correferencias anafóricas. Esta información se refiere tanto a las estructuras presentes en el primer texto como a las del segundo.

Esta herramienta es de gran utilidad para los estudiantes ya que les permite saber las estructuras gramaticales de la lengua inglesa y así, en conjunto con la herramienta anterior, poder realizar toda la guía de trabajo que tiene como objetivo la comprensión del texto con el que se esté trabajando.

A continuación presentamos la sección de *grammar file* pertenecientes a los dos textos analizados.

Grammar file:**1. La importancia del presente y el pasado en los textos.**

a. Los textos que presentan una descripción general de un tema, como por ejemplo el texto 1 sobre ecología, tienden a usar **verbos en presente para describir**.

- Ecology **is** the study of organisms.
- Ecologists **investigate** the connection between organisms and their environment.
- They **are** really curious about life on this planet.

Lea nuevamente el texto 1 y subraye los verbos del mismo. ¿Están todos en presente? ¿Hay alguno en pasado (ED)?

b. Los textos que presentan hechos o acontecimientos del pasado, como por ejemplo la primera parte del texto 2, tienden a usar **verbos en pasado**.

Veamos un ejemplo del segundo texto:

- The traditional concept of education **changed** radically when education **incorporated** technology.

c. Cuando un texto o parte del mismo se refiere a un cambio, entonces encontramos una **combinación pasado-presente**, como en la segunda parte del texto 2:

- Computers **revolutionized** education. At present people **can study** anything, anytime, anywhere.

Estos cambios están ‘anunciados’ generalmente por frases como ‘**at present**’, como en este ejemplo.

d. Cuando un texto presenta información general de un tema en su introducción (primera parte) y luego hechos pasados para ilustrar la introducción, como en el texto 3, encontramos la combinación **presente-pasado**.

2. La importancia de ‘they’ y de ‘their’ en los textos.

En el texto 1 leíamos oraciones como:

- Ecology studies how organisms live, interact with other organisms and how **they** interact with **their** environment.

Si bien nos referimos anteriormente (Word Power 1) a los significados de estas dos palabras, es importante descubrir su función en el texto. ‘They’ se refiere a ‘organismos’ es decir a la palabra que lo antecede. ‘Their’ se refiere a ‘they’ en su forma posesiva, es decir algo que les pertenece a los organismos.

Lea nuevamente los textos y encuentre en ellos más ejemplos.

Resulta conveniente resaltar lo que se afirmó previamente. Cuando se presenten los contenidos gramaticales a los estudiantes que poseen escaso o nulo conocimiento de la lengua

extranjera, el docente deberá hacerlo con cierta delicadeza, de modo que logre llegar a los objetivos planificados en el proceso de enseñanza aprendizaje y que los estudiantes no se sientan frustrados o bombardeados por tantos contenidos nuevos. Así, la atmósfera de trabajo será la adecuada y los estudiantes tendrán un óptimo nivel de ansiedad, el cual no interrumpirá la concentración y la consecución del trabajo a realizar.

2.6. Selección del material

Una vez que nuestros estudiantes utilizan todas o la mayoría de estas herramientas que les brindan información y que les permite llegar al sentido global del texto y la intención del autor en una situación dada, docente debe enfocarse en los intereses de sus estudiantes. Es decir, el docente no va a hacer un diagnóstico para recabar información sobre los intereses de cada uno de sus treinta, cuarenta o más estudiantes, sino que se va a enfocar en la futura profesión o las expectativas que tienen los estudiantes con relación a la lengua en el futuro. Se va a focalizar en las posibles temáticas que abarcan estas profesiones o escenarios futuros. Para ello es importante que exista un diálogo entre el profesor de inglés y los docentes de los demás espacios curriculares. Así se abrirán los horizontes a la hora de seleccionar los textos a trabajar. Se podrán trabajar los objetivos planteados en nuestras planificaciones y también se enriquecerá el léxico propio de la carrera en la que estemos trabajando.

Hoy en día poseemos variadas fuentes de información de donde seleccionar los textos a trabajar. Estas fuentes van desde libros especializados en el proceso de comprensión como es el caso del CIDEA, libros especializados en la carrera profesional en la que estemos desarrollándonos —a veces no existen para todas y cada una de las carreras profesionales—, revistas o Internet. La clave se encuentra en nuestra capacidad de selección para poner en práctica los contenidos a desarrollar o los que ya se hayan desarrollado. Sin embargo, la selección del texto no es todo. Éste puede adecuarse eficazmente al tópico con el que se esté trabajando, pero si las actividades diseñadas no están bien planificadas, se puede desaprovechar tal información. Para evitar que esto suceda, el docente debe estar muy bien preparado y conocer o manejar el tema de la comprensión. Una herramienta útil para el diseño de actividades es la que se brinda en *English for Specific Purposes* [ESP], en cuanto a la metodología a utilizar. A pesar de que la cátedra se dicte en la lengua materna de los estudiantes, los pasos a seguir en el desarrollo de las actividades de una unidad de trabajo o su metodología, permitirán trabajar confortablemente y lograr nuestros objetivos y, por qué no los de los estudiantes. Si no se quiere trabajar siguiendo la metodología de actividades propuestas por ESP, se pueden seguir las fases de lectura comprensiva de *prelectura, lectura y poslectura*. Lo fundamental a tener en cuenta es lograr lo que afirman Gómez y Zalba:

Se sostiene que el sujeto ha comprendido un texto cuando es capaz de expresar su contenido global en cualquier formato: resumen, cuadro, mapa conceptual. Los indicadores que se deben considerar son: recuperación del tema, establecimiento de la información que cada segmento (párrafo o grupo de párrafos) aporta al tema. Cuando la comprensión del sentido global del texto ha sido lograda, el sujeto debiera ser capaz de expresar, en forma sintética, el particular tratamiento del tema.⁴⁶

Retomando lo expuesto anteriormente acerca del material relevante a las futuras profesiones de nuestros estudiantes, encontramos provechosas algunas de las innovaciones realizadas a otra fuente de trabajo con las que elegimos desarrollar el fenómeno de la comprensión. El material que escogimos presenta guías de trabajo como las que se presenta a continuación:

El texto se titula *Cinema, Video and TV*⁴⁷ y las actividades que propone y que podríamos realizar como actividades de prelectura son:

- Clasificar bajo el título que corresponda (cinema, television, video/video-clip) — *National Geographic's Documentaries, Casablanca, Modern Times, Ricky Martín, The X-Files, Bruce Willis, Batman Forever, Leonardo Di Caprio, The Nanny, Titanic, Chaplin, Lethal Weapon. Sylvester Stallone, Rambo, Madonna, MTV.*
- Mencionar diferencias y similitudes entre el cine y la televisión. Un ejemplo que se provee es el siguiente: *se puede ver a una película en la televisión pero no se puede ver un partido de tenis en el cine.*

Una vez que los estudiantes ya han leído el texto, las actividades propuestas son:

- ¿Cuándo aparece el cine? O *When does the cinema appear?*
- Releer el texto y unir:

a) still	<input type="checkbox"/> Archetypes
b) sequential	<input type="checkbox"/> Paintings
c) technological	<input type="checkbox"/> Signs
d) ancient	<input type="checkbox"/> Image
e) mural	<input type="checkbox"/> Jeans
f) symbolic	<input type="checkbox"/> Space
g) social	<input type="checkbox"/> Times
h) graphic	<input type="checkbox"/> Narrative

- Completar oraciones con palabras del ejercicio anterior;
- Escribir dos ideas relacionadas con *tiras cómicas, televisión, video y cine.*

⁴⁶ M. V. Gómez y E. M Zalba, *Comprensión de Textos, un modelo conceptual y procedimental*, p. 30.

⁴⁷ M. De Rueda, y D. D'Angelo, *Visual Arts and Communication*. Richmond Publishing, 2003.

- Leer las siguientes oraciones y subrayar los verbos y las referencias temporales:
 - a. Throughout this century, the cinema has attracted audiences massively.
 - b. Painters have represented custom scenes since the 15th century.
 - c. Of all plastic arts, painting has developed the most distinctive style of transformation along history.
 - d. In the 20th century, artistic movements such as pop art and op art have introduced radical changes.
 - e. Along history, artists have paid special attention to colour and the harmonies and symbols it evokes.
 - f. By now, society has found a meaning to photography.
 - g. Along history, comics have dealt with humour, adventure and drama.

Las actividades que estimamos pueden completar el proceso de comprensión de este texto son las siguientes:

En la etapa de *prelectura* podemos apuntar al conocimiento previo de los estudiantes sobre el tema a trabajarse con preguntas tales como:

- ¿cuáles son los medios que forman parte de los medios masivos de comunicación social?
- ¿crees que los medios de comunicación audiovisual son más efectivos que los medios únicamente auditivos? ¿Por qué?
- ¿qué diferencia encuentras entre el cine, las imágenes de video y la televisión?
- ¿crees que se complementan el uno al otro? Ejemplifica;
- clasifica los siguientes vocablos según corresponda: *National Geographic's Documentaries, Casablanca, Modern Times, Ricky Martin, The X-files, Bruce Willis, Batman forever, The nanny, Nirvana, Titanic, Fast and Furious in Tokyo, Chaplin, Tears of the sun, Madonna, MTV* —esta actividad es muy similar a la sugerida anteriormente por el material de trabajo, lo único que hicimos fue cambiar algunos nombres por otros más conocidos por nuestros estudiantes.

Cinema	Televisión	Video / video clip

En la etapa de *lectura* nos adentramos directamente en la información que nos provee el texto. Las actividades que ayudarán a los lectores en la comprensión textual pueden ser las que siguen a continuación:

1. ¿En qué año ocurrió la primera puesta en escena de “Los Miserables”?
2. ¿Cómo es la imagen cinematográfica?

3. ¿Qué combinación se encarga de recrear una ilusión de la realidad?
4. ¿Qué produjo la llegada de la televisión?
5. ¿Cuál es la diferencia entre el cine y la televisión establecida por el texto?
6. Nombre algunos géneros que contiene la televisión.
7. ¿Qué permite realizar el video a una imagen grabada?
8. Nombre los dos géneros de video que menciona el texto
9. ¿Qué similitudes comparten los tres medios de comunicación?

Algunas de las propuestas para llevar a cabo en la *Poslectura* pueden ser:

- marque y extraiga del texto tantos ejemplos como pueda de oraciones en presente simple, en pasado simple y presente perfecto —esta actividad está estrechamente ligada a los contenidos gramaticales que se estén desarrollando en el momento en el que se efectúe la comprensión del texto;
- analice un programa de televisión en vivo y uno que esté grabado. ¿Qué ventajas y desventajas puedes enumerar acerca de ambos?
- si pertenecieses a una agencia publicitaria de un “x” producto, ¿dónde publicarías? ¿Por qué?
- realiza encuestas a personas del medio para fundamentar su elección;
- realiza una lista con las ideas principales del texto;
- organízalas de acuerdo a su punto de vista siguiendo algún parámetro que te sea de utilidad (tipo de imagen, géneros que involucra cada medio de comunicación, forma de hacerlo, utensilios o herramientas que se utilizan para realizar una filmación de cine, un programa televisivo y un video clip, etc.);
- si tuvieses que agregarle al texto más información sobre cada uno de los medios de comunicación ¿qué crees que se debería haber incluido?
- y, si tuvieses que extraer algún tipo de información, ¿cuál suprimirías? ¿Qué motivo te impulsa a hacerlo?
- realiza una red acerca del texto y luego agrégale detalles que consideres necesario para complementar el mensaje del texto.
- Establece vínculos de al menos tres aspectos con el texto ‘Posters’— luego de mencionar las actividades que se podrían realizar con este texto, mencionaremos las correspondientes al texto *posters*.

A continuación presentamos el texto a trabajar:

Cinema, video and TV

The first public performance of a film took place in 1896. The Lumière brothers showed *The arrival of the train to La Ciotat station* in Paris. The audience saw the film from the point of view of the still camera and was a victim of the reality effect of the moving images.

The cinematographic image is a two-dimensional flat surface that represents a tridimensional space in motion. The simultaneous presence image and sound produces an illusion of reality.

Throughout the twentieth century, the cinematographic code has consolidated many styles and genres. With the arrival of the television, the world shifted to the electronic image. TV is a means of communication that broadcasts audio-visual images registered on a magnetic base. While the cinema reproduces the movement of images on a mechanical base, TV recreates it electronically. Its definition is low and it is in a constant process of constitution. It also establishes a dynamic relationship between live and recorded broadcast.

TV comprises a wide variety of narrative, informative, advertising and entertaining genres. Its production is also more fragmentary than the cinema's.

The video device is simple. An electronic camera is connected with a wire to a screen, where the image appears. Between the camera and the screen there is a magnetoscope that records synchronic sound and images. This means allows immediate control of results like erasing and using the same tape again. At the same time, the textures and quality of the image can be altered. In its experimental aspect, video images produce mixed genres like art-video. Another highly known genre is the video-clip.

Cinema, television and video exchange styles, ways of displaying, close-ups and fragmentary images. They also incorporate elements from other kinds of art such as painting, from which they adopt subjects, lighting and staging.

El texto que presentamos seguidamente se denomina *Posters*. Las actividades que este texto propone son las siguientes:

- Enumere las características que debe tener un póster para que sea eficiente.
- ¿Cuál es la diferencia entre un póster y una pintura?
- ¿Cuál es el objetivo de un póster?

Las demás actividades que se sugieren tratan acerca de formas gramaticales usadas en la redacción del texto como es el caso de ordenar diferentes frases para lograr una oración gramaticalmente correcta, o también formular preguntas acerca de información subrayada en oraciones extraídas del texto. Un ejemplo del primer caso es:

important / be / the / Photographs / can / testimony / events. / of (Photographs can be the testimony of important events.)

Un ejemplo del segundo caso es:

The photographic snapshot captures the instant of a scene. (What does the photographic snapshot capture?)

A simple vista se observa que las actividades alternativas son diversas. Algunas de las que proponemos las presentamos a continuación. En la etapa de prelectura se pueden trabajar los conocimientos previos de nuestros estudiantes con actividades tales como:

- realizar un *torbellino de ideas* con temas relacionados con pósteres;
- clasificar, agrupar u ordenar a esas *ideas siguiendo alguna secuencia* que se considere apropiada, introduciendo vocabulario útil para la comprensión del contenido del texto;
- si estamos trabajando con el texto cerca de una fecha patriótica o de alguna celebración popular, los estudiantes pueden realizar grupalmente *pósteres referidos a alguna fecha patria*. También se los puede pedir con antelación de modo que se pueda aprovechar al máximo el tiempo en clase;
- una vez que se presentan los trabajos realizados, elegimos al póster más original de acuerdo a la claridad que presente para transmitir el mensaje propuesto por sus creadores, la elección de los colores utilizados y las técnicas utilizadas para su elaboración —si es un collage, un trabajo a mano alzada, en computadora o fotográfico, una compilación de diversos materiales de otros pósteres o de revistas, etcétera;
- retomando la comprensión del texto anterior, establecer *similitudes y diferencias* entre los medios de comunicación acústico-visual y los que solamente son visuales (es conveniente que se escriban las diversas producciones en el pizarrón para tenerlas a mano como una base para las actividades de poslectura).

En las actividades de poslectura se puede:

- realizar una *lista de las características esenciales* que debe tener un póster para que sea efectivo;
- analizar los *trabajos realizados en la prelectura* y volver a evaluarlos teniendo en cuenta lo establecido por el texto;
- agregar más *similitudes y/o diferencias* a la última actividad de prelectura,
- en forma grupal, *evaluar diversos pósteres* llevados por el profesor analizando los aspectos que el texto sugiere más criterios que el grupo crea que son importantes y que no hayan sido mencionados por el material de trabajo,
- *compartir los resultados* con la clase,
- realizar una *lista con no más de seis ideas principales*, y
- redactar una *síntesis* del texto.

A continuación presentamos el texto a trabajar:

Posters

Illustrated posters are used in political, cultural, commercial fields. A poster is a means of communication that aims at shocking, seducing, informing. Its origins go back to the 15th century but it appears massively in lively European cities like Paris or London in the 19th century.

In 1889, Cheret, a French illustrator, created a new branch of art applied to commercial and industrial printing. He said that the poster was not a painting but a new means to an end. That end was the good, clear, accurate and expressive transmission of news between the shopkeeper and the public.

Generally, there is an integration of words and images in all posters. This message is ordered on a flat base of little consistence. Its mission is to be ephemeral, quick and effective.

Posters require a big size to be seen quickly and simultaneously by many passers-by. We cannot compare a poster to an illustrated magazine or a comic; a poster is similar to the cinema because both of them involve socialised perception and communication.

It is necessary to simplify forms to attract immediate attention.

Con estas innovaciones queremos reflejar que todo texto se puede ajustar a nuestras necesidades y a las de nuestros estudiantes. Sólo necesitamos crear actividades previas al proceso de lectura de modo que introduzcamos a nuestros estudiantes en el campo temático a desarrollar y que conectemos a éste con el contexto socio cultural en el que se desenvuelven. De esta forma, no solo propiciamos la lectura o escucha comprensiva, sino que también estamos construyendo aprendizaje significativo.

2.7. Estrategias léxicas

Ya hemos mencionado el concepto de riqueza léxica con anterioridad. Pero ¿cómo se trabaja con las estrategias léxicas? Al comienzo de esta investigación se afirmó que la lectura se basa en la interacción entre el texto y el sujeto que comprende, que el receptor va a crear el sentido del texto partiendo de sus propios conocimientos, tanto enciclopédicos como gramaticales y textuales, y de la intención que tuvo el autor en la situación específica en la que ocurre el mensaje. Como este proceso es personal, podemos encontrar elementos que permitan mediar entre el proceso de enseñanza aprendizaje y el proceso de comprensión de los lectores. Así nuestros estudiantes podrán adquirir o desarrollar las habilidades necesarias que les permitan convertirse en lectores expertos. Llegar a este punto supone que nuestros

estudiantes adquieran, por ejemplo, el código escrito, el cual les va a permitir la decodificación de palabras y de todos los elementos textuales y paratextuales que van a conformar al texto. Van Dijk y Kintsch⁴⁸ establecen la existencia de diversos niveles dentro del texto que van a formar el modelo de comprensión: el modelo morfológico, sintáctico, semántico, léxico y pragmático. Estos niveles interactúan intrínsecamente. Por este motivo, el proceso de comprensión comienza por la incorporación de unidades como las palabras llegando a niveles más complejos como las superestructuras. Las lenguas humanas son un conjunto de elementos léxicos dotados de significado y nuestro objetivo como docentes es que nuestros estudiantes comprendan ese significado.

El léxico desarrolla una función muy importante ya que relaciona dos interfases: la semántica y la fónica. La interfase semántica prepara las ideas para que sean expresadas por los sonidos. La segunda interfase, por su parte, se encarga de preparar las expresiones fónicas que van a ser interpretadas semánticamente. Por esta razón, Duo⁴⁹ afirma que el léxico es considerado como un componente independiente dentro del sistema lingüístico. También se lo considera como un diccionario mental. La identificación de palabras es un proceso que conlleva considerar a la palabra como un segmento separado por espacios en blanco. Estos segmentos son significativos y expresan morfemas. Estos son unidades mínimas de contenido o unidades mínimas de significado. Los morfemas van a adquirir su significado cuando formen parte de un texto. Van a modificar su propio significado de acuerdo al contexto en el que aparezcan. Como consecuencia, se puede afirmar que el significado de las palabras se va a ver influenciado por el contexto y por las intenciones comunicativas.

Es importante destacar que mientras más contacto tenga el estudiante con textos expresados en la lengua extranjera inglesa, más rico será su conocimiento sobre el léxico de esa lengua. A diferencia de las estructuras gramaticales, el léxico no posee límites prefijados ya que se van a ir adquiriendo nuevos elementos léxicos y nuevos usos de los que ya se han adquirido. Por esta razón es importante mantener un permanente contacto con la lengua extranjera en la medida de lo posible. La lengua es el reflejo de la cultura y de la sociedad de un pueblo o una nación. Si la cultura y la sociedad cambian, consecuentemente la lengua lo reflejará y nuestros estudiantes deberán poseer las herramientas que les permitan comprenderla.

Uno de los aspectos más importantes de la comprensión es identificar las palabras de un texto y asignarles significado. A este proceso se lo denomina *identificación léxica*. Una vez que se ha reconocido el estímulo, el receptor tendrá que acceder al significado lingüístico

⁴⁸ O. Duo "Estrategias léxicas" en L. Cubo, *Leo, pero no comprendo. Estrategias de comprensión lectora*, p. 257-288.

⁴⁹ *Ibidem*.

de éste. Para que sea significativa una unidad, debe contar con una representación fonológica y/u ortográfica, una representación de su sintaxis y de su contenido semántico además de la información contextual, sea esta lingüística o extralingüística. Conjuntamente, el receptor tendrá que percibir el contexto que enmarca a la situación comunicativa.

3. El pensamiento

3.1. ¿Qué es el pensamiento?

En el desarrollo de los capítulos precedentes se ha realizado una descripción sintética del fenómeno de la comprensión lectora y de las herramientas necesarias que el docente debería brindarle a sus estudiantes para que ellos desarrollen hábitos hermenéuticos que les permitan convertirse en lectores u oyentes expertos. Sin embargo cabría preguntarse si las instituciones educativas forman para ello. Como educadores quisiéramos que todas las instituciones realmente formen hábitos, competencias, destrezas y habilidades generales y específicas, aunque ello no siempre ocurre. Esto significa todo un desafío profesional ya que los estudiantes que tenemos en nuestras aulas poseen diferentes capacidades e intereses sin mencionar que provienen de diversos contextos socioculturales y entornos familiares específicos.

David Perkins, en *La escuela Inteligente*⁵⁰ sostiene que, en general, como miembros de la comunidad educativa, lo que deberíamos ofrecer a nuestros estudiantes es un conocimiento generador. Esto es, brindarles un conocimiento que actúe y no que se retenga, enriqueciendo la vida de las personas, ayudándolas a comprender el mundo en el que están insertos y a desenvolverse en él. Teniendo en cuenta esta afirmación, en los últimos años distintos filósofos y psicólogos han investigado acerca del pensamiento, más precisamente sobre cómo se piensa y de qué manera se puede aprender mejor. Estos investigadores concluyeron que el aprendizaje es efectivo cuando existe más que un conocimiento de hechos. Los estudiantes no solo deben saber el contenido, sino que también deben reflexionar sobre él, criticarlo siguiendo algún patrón y contextualizarlo según diversas situaciones incluyendo el contexto sociocultural de los estudiantes. Al analizar, criticar y contextualizar los contenidos estamos favoreciendo la producción de aprendizaje significativo. Por esta razón, todo currículo debería partir del contenido que implique pensamiento débil e ir complejizándolo cada vez más hasta llegar a desarrollar estrategias y herramientas de orden superior.

Si observamos nuestras aulas, encontraremos lamentablemente dos deficiencias que entorpecen el desarrollo intelectual de nuestros estudiantes: el conocimiento frágil y el pensamiento pobre según D. Perkins. Continuando con la línea de pensamiento de este autor, podemos agregar que estos dos factores están profundamente instalados en nuestro sistema educativo actual.

El *conocimiento frágil* está conformado por cuatro aspectos:

⁵⁰ D. Perkins, *La escuela inteligente. Del adiestramiento de la memoria a la educación de la mente*. 2003.

- **Conocimiento Olvidado:** este conocimiento es el que desaparece de la mente de los estudiantes que alguna vez lo tuvieron y que con un poco de esfuerzo lo podrían haber recordado y así aplicado a alguna situación en particular. Este conocimiento es la principal deficiencia de la educación.
- **Conocimiento Inerte:** se adquiere pero no se relaciona con nada que el sujeto posea o realice. Es un conocimiento que no integra a las estructuras cognitivas del sujeto cognoscente. En la práctica no se aplica, o sea que el estudiante no piensa en aplicar los conocimientos adquiridos a nuevas situaciones o en la resolución de problemas.
- **Conocimiento Ingenuo:** es un conocimiento que carece de fundamentos sólidos, escasamente contextualizados y relacionados con saberes previos aún después de haber recibido una instrucción adecuada.
- **Conocimiento Ritual:** los estudiantes solo aprenden técnicas de resolución de problemas apegándose con mayor o menor énfasis a algoritmos procedimentales específicos. Ellos responden como el sistema espera, pero no como ellos piensan; no ha acaecido un proceso de asimilación del conocimiento adquirido. Si se les pide una reflexión aparecerán las teorías ingenuas parcialmente entendidas o decodificadas. Uno de los signos más frecuentes del aprendizaje y del conocimiento ritualizado es la repetición “intacta” de lo dicho por el docente, es decir, que es un conocimiento evocativo. Los estudiantes son incapaces de relacionar lo que sucede en el aula con lo que acontece en el mundo que los rodea. O sea, este conocimiento sólo sirve para cumplir con las tareas escolares.

En el *pensamiento pobre*, los estudiantes saben las estrategias de resolución de problemas pero, a la hora de llevarlas a la práctica, no saben qué estrategia usar. Los estudiantes carecen de sentido crítico y esto conlleva a la ineficiencia e ineficacia en la resolución de situaciones a resolver.

Una de las metas de la educación es que los estudiantes piensen a partir de lo que han aprendido en clase. Esta meta se fundamenta en el uso activo del conocimiento. A veces usar nuestro conocimiento no requiere de mucho esfuerzo intelectual. Sin embargo, una tarea que simula ser sencilla, pero que exige esfuerzo intelectual, es la lectura cuando se intenta interpretar lo que se ha leído. Nuestros estudiantes no son buenos lectores y, por lo tanto, no saben leer entre líneas, ni sacar conclusiones, ni generalizar o extrapolar la información que acaban de leer. Esto se debe en gran medida a la inexistencia de una cultura lectora. Nuestros estudiantes no cuentan con las ansias de cultivar su conocimiento por medio de libros o textos. Están acostumbrados a desarrollar el menor esfuerzo posible cuando se trata de

asuntos académicos. Como menciona Perkins, nuestros estudiantes están acostumbrados a ejercer la “pereza mental”⁵¹. Sin embargo, los estudiantes aprenden mejor una vez que organizan los hechos, los relacionan con el conocimiento que ya poseen, cuando utilizan asociaciones visuales, cuando se autoexaminan, elaboran y extrapolan lo que están leyendo o escuchando. No obstante, algunos de nuestros estudiantes prefieren menos trabajo y memorizan todo lo que pueden sin sacar ningún provecho que sea beneficioso. Algunos de nuestros estudiantes, por no decir que es la mayoría, no están acostumbrados a poner en práctica el *pensamiento de orden superior*. Compartiendo la visión de Lauren Resnick⁵² este pensamiento tiende a ser complejo, ofrece soluciones múltiples con sus respectivos costos y beneficios, conlleva un proceso de interpretación y la aplicación de múltiples criterios que, de vez en cuando, entran en conflictos unos con otros. Incluye un sentimiento de incertidumbre por la tarea a realizar. Necesita de autorregulación del pensamiento. El trabajo psíquico que se realiza implica esfuerzo ya que se deben lograr elaboraciones y juicios. Además, continuando con las investigaciones realizadas por la autora, se explica que para que exista la expresión de *habilidades de orden superior*, se supone que antes existan otro tipo de habilidades llamadas *habilidades de orden inferior*. La lectura en sí implicaría habilidades de orden superior.

El proceso de comprensión lectora implica, como ya se ha mencionado, que el lector tome lo que dice el texto, lo que él ya sabe y ciertos procesos como la deducción, la elaboración de inferencias y la organización para poder construir una representación de lo que el escritor o autor quiere transmitir. Como sostiene Resnick

El texto escrito, por lo tanto, es vehículo que permite una representación parcialmente común de alguna situación o argumento que se han de construir en dos mentes separadas: la del escritor y la del lector.⁵³

Por consiguiente, retomando las investigaciones realizadas por Perkins, una de las causas que provocan estas dos deficiencias, el conocimiento frágil y el pensamiento pobre, es la *teoría de la búsqueda trivial*. Esta búsqueda trivial nace, según el investigador, de una metáfora aplicable a la educación contemporánea. Dentro de esta teoría existen dos actitudes muy difundidas frente al proceso de enseñanza-aprendizaje que empeoran la situación de la educación. Estas actitudes son teorías ingenuas que están sustentadas por educandos y educadores.

La primera actitud se basa en que el aprendizaje es la acumulación de un largo repertorio de hechos y rutinas. Podemos observar en nuestra docencia diaria que el desarrollo de respuestas ricas e inteligentes en un establecimiento escolar se da en un porcentaje ínfimo, casi

⁵¹ D. Perkins, *La escuela inteligente. Del adiestramiento de la memoria a la educación de la mente*, p. 38-41.

⁵² L. B. Resnick, *La educación y el aprendizaje del pensamiento*, p 31-42.

⁵³ *Ibíd.*, p 38.

imperceptible debido, en gran parte, a que los libros de texto, por una parte, rara vez incitan a sus lectores a inferir, explicar, postular, entre otras actividades de desarrollo intelectual y, a que los docentes, no en su totalidad, se preocupan erróneamente de dar a sus estudiantes la mayor cantidad de contenidos posibles en vez de profundizar los contenidos dados creando en los estudiantes un conocimiento superficial. Esta situación conlleva a una reducción sistemática del “lenguaje del pensamiento” en los libros de texto.

Otra de las causas de la deficiencia educativa es la *teoría que privilegia la capacidad*. Hoy en día nos vemos bombardeados por la ideología del éxito basado en la capacidad. De ahí surge la siguiente afirmación: El éxito del aprendizaje depende de la capacidad más que del esfuerzo. Es decir, esta teoría está basada en la ideología de que una persona aprende algo es porque posee la capacidad o, lo que es lo mismo, la habilidad innata para captarlo y, si no lo hace, es porque no posee esa capacidad específica.

En cambio, todavía existen culturas que creen firmemente que el éxito o el fracaso de una persona dependen del esfuerzo que esta persona realice. Coincidiendo con Perkins:

El esfuerzo constante nos permite alcanzar la dorada meta del aprendizaje, y el esfuerzo creciente, superar la falta de capacidad (...) A algunas personas el aprendizaje les lleva más tiempo. Ahora bien, si organizamos la enseñanza de modo que los más lentos puedan tomarse su tiempo y hallen la motivación necesaria para aprovecharlo, es indudable que aprenderán mucho más.⁵⁴

Todos sabemos que el aprendizaje se da por etapas. Si nuestros estudiantes e, inclusive, los docentes creen que el aprendizaje se da gracias a las habilidades que cada uno posee naturalmente, estamos perdidos. Esta visión de las capacidades es la que provoca gran parte de la deserción escolar en todos los niveles educativos. El nivel superior no está excluido de esta situación. ¡Cuántas veces nos encontramos con estudiantes que prefieren abandonar lo poco o mucho que han logrado por no realizar un esfuerzo mayor al que están acostumbrados a hacer! Diversas teorías de enseñanza y de aprendizaje hablan de la importancia de la motivación en el aula. Pero, el esfuerzo es quizás igual o más importante⁵⁵. En este nivel educativo —el nivel superior— se supone que se está trabajando con personas adultas que saben a dónde quieren llegar y los costos que ello implica. Desafortunadamente, a medida que van transitando en el ciclo lectivo se dan cuenta que sus ideas acerca del esfuerzo no difieren a las de un adolescente. El esfuerzo los aterra, y lamentablemente son muy pocos los que deciden avanzar. Indudablemente, la clave del éxito radica en el esfuerzo. Entonces vamos a tener la obligación moral y ética de hacer que nuestros estudiantes se esfuercen por

⁵⁴ D. Perkins, *La escuela inteligente. Del adiestramiento de la memoria a la educación de la mente*, p. 45-46.

⁵⁵ Hay muy pocas investigaciones centradas en el esfuerzo que requiere todo aprendizaje, parece que se tratara de enmascarar que todo proceso de aprendizaje requiere diversos grados de esfuerzo para la adquisición, asimilación e integración funcional de los conocimientos en el marco de una lengua o de un conocimiento disciplinar específico.

aprender. Para esto, van a tener que desarrollar la habilidad aprender a usar y poner en práctica todas las técnicas de pensamiento que puedan para lograr la gran tarea de comprender lo que leen.

3.2. Técnicas de pensamiento: concepto

El proceso de comprensión sólo se realiza en el sistema cognitivo del lector, en este caso en particular, en el de nuestros estudiantes. Por ende, en el presente capítulo nos encargaremos de analizar el funcionamiento del pensamiento cuando se busca comprender algo basándonos en las técnicas de pensamiento de Johnson⁵⁶. Incluso, analizaremos sus usos para enriquecer la práctica de estas técnicas en clase.

Pues bien, nos adentraremos en el concepto de *técnicas de pensamiento*. Nuestro objetivo como docentes es que nuestros estudiantes aprendan y lleven a la práctica formas de pensar más elevadas y complejas de las que ya poseen. Por tanto, si no nos queremos quedar en el modelo tradicional de enseñanza fundada en una mera transmisión de conocimientos como metodología de nuestras clases. Las técnicas de pensamiento serán una herramienta fundamental para enriquecer nuestra visión de los procesos de enseñanza y de aprendizaje. Pero, si esperamos que nuestros estudiantes desarrollen un pensamiento de orden superior complejo, tenemos que saber generar situaciones cognitivas cuyo abordaje exija la puesta en acción del pensamiento en modalidades de complejidad creciente y cualitativamente diversificadas. Este desafío se ha analizado y estudiado por numerosos investigadores a lo largo de los años. Pero, ¿de qué sirve tanto análisis si no lo ponemos en práctica? Gran parte de esta responsabilidad recae en el docente.

Hoy en día vemos cómo se acentúa cada vez más el individualismo profesional, es decir, que los docentes, al llegar a la institución educativa, dan su clase y se van. Pasan por alto la relación entre profesores en la cual se organicen y proyecten trabajos en conjunto incluyendo conocimientos dados o desarrollados en diversas cátedras. La velocidad que lleva nuestra vida como docentes nos lleva a la expresión tan familiar para nuestros oídos: “no tengo tiempo”, es decir, “no tengo tiempo para preocuparme por lo que ven en otras materias, me preocupa sólo lo mío”. ¡Qué equivocados que estamos! Pensamos que lo que hacemos es lo correcto y lo demás no está en nuestras manos, cuando lo que en realidad hacemos es dejar escurrir entre nuestros dedos diversas situaciones favorecedoras de enseñanza. Siempre se han necesitado docentes comprometidos con su tarea educadora y hoy no es la excepción.

⁵⁶ A. Johnson, *El desarrollo de las habilidades del pensamiento. Aplicación y planificación para cada disciplina*.

3.2.1. La inteligencia y sus componentes

La inteligencia está formada por tres componentes estratégicos, a saber: a) el *poder*; b) el *conocimiento*; y c) las *tácticas*⁵⁷.

En primer lugar, el *poder* es una capacidad afectiva intencionada indispensable, puesto que todo proceso cognitivo supone un deseo de saber que satisfaga una necesidad tanto intrínseca como extrínseca vital. El poder cognitivo entrama la atención, la voluntad, la percepción y la plasticidad del sistema nervioso en redes cognitivas de sentido y significado socioafectivocognitivas. El poder es una capacidad cognitiva que por naturaleza le corresponde a la persona y su capacidad de mejoramiento es limitada. Este deseo cognitivo está estrechamente vinculado con el deseo de autoperfeccionamiento y la búsqueda en diversas fuentes de información, lo cual redundará en la futura profesión.

En segundo lugar, el *conocimiento* es un componente integral del comportamiento inteligente y es una parte esencial de la educación. Diversas investigaciones han demostrado que el conocimiento es crucial para que se lleve a cabo la educación y para que se desarrolle la capacidad de pensar. Darles la información a los estudiantes no es la forma más eficaz de enseñar ni de aprender. El aprendizaje se da con mejor calidad si el estudiante descubre, investiga y relaciona.

Por último, las *tácticas* son técnicas de pensamiento que ponen en juego los sujetos cognoscentes. Algunos investigadores sostienen que la instrucción de técnicas de pensamiento puede mejorar el dominio del contenido y el desempeño de los estudiantes. Además, las tácticas enriquecen la capacidad de razonar con niveles más altos de pensamiento o, como algunos investigadores (Resnick, Johnson y Perkins) llaman, razonamiento o pensamiento de orden superior. Esta clase de pensamiento es la que necesitan desarrollar nuestros estudiantes al momento de comprender un texto, ya que la comprensión es un fenómeno complejo. Por este motivo podemos observar que el lector necesita cuatro tipos de conocimientos para poder construir el sentido de un texto. Estos tipos de conocimientos según Resnick⁵⁸ son los siguientes:

- *Conocimiento lingüístico*: hace referencia a la formación de palabras y a sus reglas para las referencias anteriores o posteriores. Aquí nos encontramos con el primer obstáculo a superar por nuestros estudiantes, ya que el conocimiento que poseen acerca de la lengua extranjera es escaso o, en algunos casos, nulo. Por ello, se hace necesaria la intervención del docente para enseñar y guiar a los lectocomprensores de la lengua anglosajona.

⁵⁷ *Ibidem*, p. 11-12.

⁵⁸ L. B. Resnick, *La educación y el aprendizaje del pensamiento*, p. 39.

- *Conocimiento del tópico*: está ligado estrechamente al tema del texto y suele ser tan automático que los lectores no se dan cuenta de su aporte. El conocimiento del tópico se ve estrechamente ligado al conocimiento lingüístico debido a que si el comprensor no puede identificar e incorporar los diversos signos lingüísticos constitutivos del texto, le va a ser muy arduo el proceso de comprensión.
- *Conocimiento de las reglas de deducción*: el lector recurre a ellas para llegar a la comprensión de lo implícito. Este conocimiento es una de las tácticas más importantes en el proceso comprensivo. En nuestro caso contamos con escaso conocimiento y manejo de la lengua inglesa, nos resulta trascendente tanto la deducción como la formulación de hipótesis en la etapa previa a la lectura y en el transcurso de la misma.
- *Conocimiento de las estructuras retóricas convencionales*: influyen en el fenómeno de la interpretación textual. Un tipo de conocimiento se va retroalimentando de los tipos anteriores con el objetivo de comprender el sentido del texto. Si nuestros estudiantes no reconocen la lengua extranjera, si no incorporan algunos de sus modismos o expresiones y las transfieren a diversos contextos comunicativos, entonces no lograrán la identificación de la idea primaria y de las secundarias, tornándose muy dificultosa la comprensión del texto.

Ya describimos los componentes de las técnicas de pensamiento, pero ¿Qué son las técnicas de pensamiento? Éstas son

[...] procesos cognitivos formados por pasos explícitos que se usan para orientar el pensamiento⁵⁹. Dan más eficacia al funcionamiento del sistema cognitivo. Bereiter y Scardamalia (1992)⁶⁰ establecen que una de las metas de la enseñanza de las técnicas de pensamiento es aprenderlas y ejercitarlas hasta que los estudiantes lleguen a automatizarlas⁶¹.

A partir de ello, los estudiantes se concentrarán en el significado y reconstruirán niveles más profundos de pensamiento accediendo más rápido a la información importante permitiendo su procesamiento. Otra meta que estos autores establecen es que se desarrollen pensadores competentes y que posean o desarrollen las capacidades necesarias para resolver problemas. Si bien el fenómeno de la comprensión no es un problema, nuestros estudiantes lectores u oyentes lo pueden llegar a ver como tal ya que ponen en acción procesos

⁵⁹ Cfr. A. Johnson "Inference: A thinking skill to enhance learning and literacy", en *El desarrollo de las habilidades del pensamiento. Aplicación y planificación para cada disciplina*, p. 13.

⁶⁰ Cita mencionada por Johnson en *El desarrollo de las habilidades del pensamiento. Aplicación y planificación para cada disciplina*, p. 13 proveniente de C. Bereiter y M. Scardamalia "Cognition in curriculum", en P. W. Jackson, *Handbook of research on curriculum* (517-542), New York. American Educational Research Association, 1992.

⁶¹ A. Johnson, *El desarrollo de las habilidades del pensamiento. Aplicación y planificación para cada disciplina*, p. 13.

complejos en sus sistemas cognitivos. Por tal motivo podemos asentir que las técnicas de pensamiento son muy útiles en el proceso comprensivo.

3.2.2. Enfoques para la enseñanza de las técnicas de pensamiento

Dentro de los procesos de enseñanza y de aprendizaje, Johnson⁶² plantea la existencia de tres enfoques para la enseñanza de las técnicas de pensamiento, a saber: a) la enseñanza separada; b) la enseñanza por inmersión; y c) la enseñanza por localización.

En primer lugar, la *enseñanza separada* de las técnicas de pensamiento se da en forma independiente del contenido temático que se esté desarrollando en el aula. A los estudiantes se les enseña a transferir las técnicas a diversas situaciones. Desafortunadamente, este enfoque tiene un problema: los estudiantes no aprenden a usar las técnicas de pensamiento en forma contextualizada.

En segundo lugar, la *enseñanza por inmersión* busca que el pensamiento se desarrolle naturalmente como resultado del compromiso total (inmersión) de los estudiantes en las actividades relacionadas con el contenido temático que se esté desarrollando y que exija un pensamiento de alto nivel. Esto se aplicó en el grupo de estudiantes pertenecientes a nuestro campo de aplicación y se pudo observar que aquellos que poseían algún conocimiento del idioma inglés, se manejaron con mayor facilidad. No obstante, el problema surgió con aquellos estudiantes que no poseían conocimiento suficiente de la lengua extranjera. A la dificultad de no contar con el conocimiento lingüístico de esta lengua se le suman las actividades demandantes de pensamiento de orden superior. El esfuerzo realizado por los estudiantes es tal, que al enfrentarse con estas actividades complejas sienten una gran frustración.

En tercer y último lugar, la *enseñanza de técnicas de pensamiento por localización* se basa en enseñar estas técnicas dentro del contexto del material temático en ciencias, lengua, periodismo, arte, en fin, en los distintos espacios curriculares. Este enfoque posee la ventaja de que emplea las técnicas en contextos significativos específicos. Además ayuda a comprender y a aprender con mayor profundidad los contenidos por la contextualización de los mismos y su integración a la red cognitiva de significados de los estudiantes. Este tipo de técnicas permiten el desarrollo de matrices de acción e interacción concretas.

La enseñanza de técnicas por localización es muy favorable dado que, además del fenómeno de la comprensión, se está trabajando con el contexto y con las situaciones emergentes. Nuestros estudiantes comprensivos ampliaron simultáneamente su conocimiento

⁶² A. Johnson, *El desarrollo de las habilidades del pensamiento. Aplicación y planificación para cada disciplina*, p. 17-19.

tanto en el diseño gráfico como en lo relacionado a la comunicación social. Éste es el caso, por ejemplo, del Trabajo Práctico N° 19⁶³, donde los estudiantes aplican estrategias de comprensión y, simultáneamente, adquieren vocabulario específico de sus futuras profesiones. Esto también sucede en el Trabajo Práctico N° 8, en el que se trabaja con terminología específica de las artes plásticas importantes para la comunicación y el diseño. Lo mismo sucede en mensajes transmitidos por medio de íconos, donde el diseño y la comunicación social se encuentran entrelazados para un fin común: publicitar.

Cuando se puso en práctica la técnica de pensamiento por localización, los resultados obtenidos reflejaron un compromiso mayor por parte de los sujetos de aprendizaje. Además, en la etapa de prelectura los resultados de los debates propuestos fueron muy enriquecedores. En el momento de la etapa de pos lectura, las producciones individuales y grupales superaron las expectativas. Por más simple que sea un texto, si las actividades buscan una elaboración en la fase de poslectura, las conclusiones —a través de redes, resúmenes o algún tipo de producción escrita tales como las entrevistas o de producciones gráficas como los dibujos, el diseño de logos o viñetas— le retribuyen al docente el esfuerzo de planificar y replanificar. Por supuesto que hay elementos que pulir en la marcha pero los logros ameritan todo el trabajo realizado por los estudiantes y por el profesor. Si la producción contiene un alto nivel de elaboración quiere decir que el proceso de comprensión lectora se realizó en la forma adecuada. Sin embargo, si el docente no es un profesional comprometido con lo que hace y no se involucra con el contenido del texto a trabajar, los estudiantes reflejarán su esfuerzo en el proceso de comprensión de acuerdo a la imagen que muestra el docente.

3.2.3. Modos de usar las técnicas de pensamiento

Continuando con las investigaciones realizadas por Johnson⁶⁴, existen cinco modos de utilizar las técnicas de pensamiento con el fin de enriquecer la enseñanza en clase. Ciertamente, utilizando correctamente las técnicas se favorecerán la enseñanza y la puesta en práctica de las técnicas de pensamiento, influyendo en los resultados del proceso de la comprensión lectora. El primero de los modos de utilización hace referencia a preparar a los estudiantes a realizar procesos cognitivos de *generación de ideas y activación de sus esquemas*. Esto permite que los estudiantes relacionen los conocimientos viejos con los nuevos. El segundo modo de utilizar las técnicas de pensamiento es para propiciar la *organización y categorización* de sus ideas siguiendo algún patrón que sea significativo. El

⁶³ Ver en el anexo, p. 86.

⁶⁴ A. Johnson, *El desarrollo de las habilidades del pensamiento. Aplicación y planificación para cada disciplina*, p. 21.

tercero se emplea para ayudar a los estudiantes a ver la *estructura de un objeto, un concepto o un evento*. Así, los estudiantes serán capaces de comprender las partes de un todo. En cuarto lugar se busca que los estudiantes establezcan *relaciones entre dos o más objetos, conceptos o eventos*. El quinto modo de enseñanza se refiere a la *comprensión y aplicación de técnicas de pensamiento*, para lo cual el docente deberá brindar un rico repertorio de actividades a realizar para desarrollar cualquier unidad o lección.

Por tal motivo, la planificación de las clases desempeña un papel importante para lograr la comprensión y el uso de las técnicas de pensamiento. Todos sabemos que una planificación inteligente enriquece la eficacia de enseñar y mejora el proceso de aprendizaje.

Por otra parte, dentro de la lectura, Johnson establece específicamente la existencia de cuatro áreas⁶⁵ relacionadas con las técnicas de pensamiento y el aprendizaje de la lectura, a saber:

1. actividades de lectura;
2. actividades de técnicas de pensamiento para textos narrativos;
3. actividades de técnicas de pensamiento para textos expositivos; y
4. actividades que involucran técnicas de pensamiento y comprensión.

3.2.3.1. Actividades de lectura

Leer es un proceso de decodificación grafémica, fonética y significativa de un mensaje que se presenta bajo un código o múltiples códigos en uno o más formatos perceptibles por el lector. A su vez, leer exige aprender a usar lo que está impreso para crear un significado. Para llevar a cabo este proceso, los lectores utilizan la información que poseen para que exista una interacción entre el texto, el conocimiento y la experiencia del lector. La lectura es una habilidad que se debe desarrollar constantemente cualquiera sea su tipología. A continuación presentaremos una descripción acotada respecto a la diferencia entre los textos narrativos y los expositivos con el fin de conocer las técnicas respectivas para cada tipo de texto.

Por una parte, el propósito de leer textos narrativos principalmente recae en gozar del mensaje de una historia, en transportarse con la imaginación a mundos o lugares excitantes, en introducirnos en los sentimientos y vidas de los personajes, así como en realizar juicios personales de acuerdo a nuestras vivencias junto a lo que el autor quiera transmitir. Las actividades y preguntas para trabajar con estos textos se deben diseñar de modo tal que despierten las emociones y la imaginación del lector. Por otra parte, el propósito de los textos expositivos es transmitir información. La meta que se debe perseguir al trabajar con estos

⁶⁵ A. Johnson, *El desarrollo de las habilidades del pensamiento. Aplicación y planificación para cada disciplina*, p. 49-61.

tipos de textos es extraer información, organizarla, relacionarla, compararla, respaldar afirmaciones desde el texto, entre otras.

3.2.3.2. Técnicas de pensamiento en textos narrativos

Para acceder al mensaje del autor en estos textos se da un proceso que consta en tres partes. La primera se refiere a las actividades previas a la lectura (o de *prelectura*). Aquí, se activan los esquemas relevantes antes de leer para que los estudiantes adquieran una visión general del texto con el que va a trabajar y formulen sus hipótesis. La segunda parte se refiere a las actividades durante la lectura (o de *lectura*). En este espacio, los estudiantes realizarán una lectura silenciosa o, en algunos casos, con algún compañero. Aquí se refutarán o verificarán las hipótesis. La tercera parte se enfoca en las actividades posteriores a la lectura (o de *poslectura*). Aquí se busca que los estudiantes manipulen ideas o emociones experimentadas durante la lectura.

Durante la prelectura existen diversas actividades que el docente puede llevar a cabo según distintos propósitos específicos, como por ejemplo:

- *Red y tormenta de ideas*: esta técnica, además de activar los esquemas relevantes en nuestros estudiantes, va a ser utilizada por el docente para comunicar el tema sobre el cual se va a leer. Resulta conveniente que el tema se escriba en el centro y pedirles a nuestros estudiantes que piensen en dos o tres ítems relacionados con el tema original. Luego, después de haber leído el texto, se agregarán elementos a la red original. Ésta es una de las mejores técnicas de comprensión a llevar a cabo. Además, es conveniente que se haga una lista con las ideas principales en el pizarrón y luego clasificarlas, agruparlas u ordenarlas secuencialmente. Al ser textos escritos en inglés, esta actividad favorece la fluidez del conocimiento que posee el estudiante comprensor. Aquí el docente puede introducir vocabulario útil para que el comprensor, al encontrarse con este léxico en el texto, pueda recordar su significado. De esta manera no se sentirá ofuscado por la falta de conocimiento lingüístico sino todo lo contrario, se sentirá menos ansioso y así se podrá enfocar mejor en el proceso cognitivo de la comprensión;
- *Elaboración de hipótesis*: aquí se está dando la primera aproximación al texto a comprender luego de la tormenta de ideas ya que para realizar inferencias se pueden seguir diversas metodologías. Podemos guiar la elaboración de hipótesis observando el título y las imágenes que acompañen al texto, la superestructura que posea, el contenido de la primera oración de cada párrafo.

Siendo éstas las principales actividades de prelectura, podemos incorporar otras actividades que beneficiarán la fluidez comprensiva de los estudiantes de modo que los resultados los que arribe se vean favorecidos. Algunas de las actividades promovedoras de esta fluidez comprensiva pueden ser:

- *Solución creativa de problemas*: los problemas que se presenten se solucionan mediante un torbellino de ideas para buscar la mejor solución. Aquí se refinarán las ideas y se las comunicarán al resto. Cabe destacar que es motivante para nuestros estudiantes que se comuniquen y se reconozcan las ideas originales, creativas o muy prácticas en algún medio, como puede serlo una cartelera, junto a diagramas o explicaciones necesarias;
- *Comparación*: se pueden comparar semejanzas o diferencias entre dos o más ítems con los que el comprensor ya esté familiarizado. La mejor forma de demostrar los resultados elaborados es en un cuadro en T. para darle un cierre a esta técnica se pueden buscar los temas comunes para llegar a una conclusión; y
- *Comparación y contrastación*: aquí los estudiantes cotejan y contraponen ítems o eventos de la lectura con la que se esté trabajando o con esta lectura y alguna que se haya trabajado con anterioridad. También se pueden contrastar dos o más textos sobre una misma temática para observar los distintos puntos de vista de los autores.

En la fase posterior a la lectura se pueden realizar un número variado de actividades como las que se describen aquí o como las cree el docente de acuerdo a su punto de vista y al grupo de estudiantes que posea. Los textos narrativos son muy ricos no solo en contenidos sino también en las emociones que transmiten, en detalles de los hechos, en la riqueza del lenguaje, etc.. Por lo tanto se deben evitar las actividades que pidan simplemente que se describan los detalles de los hechos o de la historia. Nuestros estudiantes lectores deben disfrutar la historia con la que están trabajando. Algunas de las actividades que se pueden realizar por ejemplo son:

- *Tormenta de ideas*: la actividad principal para realizar en este paso es un torbellino de ideas, o como se lo denomina en inglés, un *brainstorming*, el cual puede ser acerca de los hechos más interesantes o importantes de la historia, puede estar asociado con escenas, eventos, personajes o con ítems particulares de alguna escena. Adicionalmente, se puede realizar esta técnica para sugerir ideas o respuestas alternativas a algún problema que se presente;
- *Red y tormenta de ideas*: realizar una red y agregarle detalles. Se puede crear una nueva red teniendo como base la red anterior, pero en esta nueva red nos

enfocaremos solo se describir la historia o a los personajes o a una escena en particular;

- *Respaldar una afirmación:* el docente provee a los estudiantes de diferentes afirmaciones que van a tener que respaldarse con información proveniente del texto. Esta actividad es favorecedora para crear debates con grupos que posean diversos puntos de vista;
- *Investigación:* los estudiantes reúnen y organizan datos de la historia para sacar conclusiones.

Estas actividades de poslectura poseen como finalidad realizar actividades que involucran pensamiento de orden superior, es decir, un esfuerzo del proceso cognitivo mayor al que se realizaba antes de implementar estas alternativas de innovación. Algunas de las finalidades a las que se puede apuntar son:

- *Elaboración:* los estudiantes examinan hechos, personajes o eventos. Luego, se agregan detalles interesantes o descripciones que hagan del texto un escrito más atrayente. También se pueden agregar personajes nuevos o de otras historias teniendo en cuenta las características presentadas en el texto original o creando características diferentes a las que posee. Si nuestros estudiantes se sienten atraídos por el dibujo podemos hacer que dibujen un evento o un personaje o una escena agregando detalles que el autor no tuvo en cuenta. O si se sienten atraídos por la comunicación y/o por el periodismo, pueden crear entrevistas con personajes de la historia, hacer un programa de radio entrevistando a algún personaje que los haya atraído por algún aspecto en especial, realizar una filmación, etcétera. Recuerdo cuando cursaba el tercer año del profesorado de inglés que leí numerosas obras narrativas. Como trabajo final de la cátedra realizamos grupalmente una selección de personajes con sus características propias de las diferentes obras y creamos una nueva historia. Además de la riqueza que provoca la actividad, se ponen en juego valores humanos en el grupo que trabaja unido. La comprensión de las obras es un pilar fundamental para la objetividad del trabajo y, los valores dan ese toque especial a la esencia humana del grupo;
- *Solución creativa de problemas:* los problemas que se presenten se pueden solucionar en distintas etapas. Primero se pueden realizar torbellinos de ideas que sugieran soluciones originales. Luego se pueden realizar producciones grupales y por último individuales en donde se observe algún tipo de solución. Puede ocurrir, y de hecho se da, que los adultos no sean muy abiertos a mostrar sus producciones individuales. Ha ocurrido que, al tener que exponer sus producciones, los adultos

llaman al docente y se lo muestran previo pedido de no leerlo en voz alta o de no mostrarlo a sus pares. Es una pena no mostrar los sentimientos y los resultados tan profundos de una comprensión realizada de manera propicia. Esto quizá se deba a que la vida que hoy llevan los adultos no les da ese tiempo tan precioso de decir lo que sienten. Y, cuando tienen que hacerlo no saben cómo reaccionarán los demás. Ocurre también, que en vez de mostrar sus producciones, prefieren decir que no han realizado la actividad. Estas clases de producciones toman tiempo para ser compartidas pero, con perseverancia se logran;

- *Integración:* lo que se pretende aquí es que los estudiantes integren sus conocimientos previos para solucionar situaciones hipotéticas. Se van a realizar preguntas como “¿qué pasaría si apareciera...?, ¿qué pasaría si ocurriera...?, ¿qué pasaría si no llegara...?”, entre otras;
- *Creación de relaciones, comparaciones, análisis, contrastaciones;*
- *Elaboración de Inferencias:* los estudiantes van a establecer conjeturas acerca de diversos aspectos que no se encuentren descritos en el texto; y
- *Evaluación y/o crítica:* el docente junto con los estudiantes establecen un criterio para juzgar o describir un buen libro. Posteriormente, se aplica al texto que se esté trabajando.

Estas actividades no son estáticas ni obligatorias. El docente que se encargue de mediar entre el texto y el estudiante comprensor puede realizar otras innovaciones que se adecuen a sus campos de aplicación específicos y a situaciones específicas.

3.2.3.3. Técnicas de pensamiento en textos expositivos

Para acceder al mensaje del autor en estos textos se da un proceso que consta en dos partes. La primera se refiere a las actividades previas a la lectura. Aquí, se activan los esquemas relevantes antes de leer para que los estudiantes adquieran una visión general del texto con el que van a trabajar y formularán sus hipótesis. La segunda parte se refiere a las actividades posteriores a la lectura. Aquí se busca que los estudiantes manipulen ideas y sean capaces de generar relaciones, comparaciones, contrastes, entre otras actividades que se detallarán más adelante.

Dentro de la fase previa a la lectura, existen diversas actividades que el docente puede llevar a cabo, como por ejemplo

- *Fluidez:* ésta va a favorecer que se generen ideas sobre el tema antes de leer sobre él; y

- *Red y tormenta de ideas*: los estudiantes van a crear una red con el fin de lograr un mapa semántico que sirva como organizador de esquemas relevantes.

Las actividades que se pueden llevar a cabo posterior a la lectura son:

- Generar relaciones entre distintos aspectos dentro del texto o con aspectos que se planteen en el texto y se relacionen con otros de la vida real de algún lugar en específico;
- Comparar ítems dentro y fuera del texto;
- Comparar y contrastar;
- Crear grupos de trabajo;
- Respaldar afirmaciones desde el texto;
- Ordenar; y
- Realizar evaluación o crítica donde se deben establecer previamente al menos cuatro o cinco criterios para la clasificación del texto.

3.2.3.4. Técnicas de pensamiento y comprensión

Toda técnica de comprensión es una técnica de pensamiento. Las técnicas son procedimientos cognitivos realizados para llegar a un fin en particular: la comprensión lectora o la comprensión auditiva.

La comprensión es el acto de construir significado con un texto⁶⁶. Sin embargo, la afirmación de Johnson es muy simple para nuestra percepción personal. La comprensión surge a partir de un texto pero no quiere decir que sea el punto de llegada. De hecho, nuestra misión es evitar que lo sea. Al comprender, se generan conocimientos que van más allá de lo que transmite el texto. Si no fuese de esta manera, ¿cuál sería la razón de ser de las estrategias de poslectura? Además, la comprensión implica una interacción entre la identificación de palabras —procesamiento léxico—, conocimientos previos y técnicas de comprensión.

Se necesita una instrucción explícita en el uso de las técnicas de comprensión que ayude a los estudiantes a incrementar su capacidad de comprensión lectora de forma independiente.

Como ya mencionamos anteriormente, las técnicas de comprensión son estrategias usadas por el lector, el auditor y el docente que propone situaciones para comprender y que busca que los comprensores construyan significados y recuperen información de un texto. Johnson establece a lo largo de su obra la conveniencia de no enseñar más de cinco estrategias

⁶⁶ J. Dole, G. Duffy, L. Roehler & P. D. Pearson “Moving from the old to the new: Research on reading comprehension instruction”. Review on educational research, 61,239-264.1991 en: A. Johnson, *El desarrollo de las habilidades del pensamiento. Aplicación y planificación para cada disciplina*, p. 21.

por año. Pero, al ponerlo en práctica en nuestro campo de aplicación, concluimos que se pueden trabajar tantas como resulten necesarias y requiera el grupo comprensor. Siguiendo una postura constructivista, podemos alternar las estrategias y presentar varias alternativas, trabajarlas y dejar que los estudiantes escojan las que mejor les resulte o las que les provoque mayor comodidad y eficacia cognitiva. Estas estrategias se deben practicar a lo largo de todo el curriculum, permitiendo a los estudiantes experimentar y encontrar la que les resulte conveniente. No todos poseemos la misma forma de comprender.

A continuación presentaremos un esquema referido a las diversas actividades que se pueden desarrollar con un texto⁶⁷.

<i>Técnicas de Comprensión</i>		
Técnicas de comprensión de prelectura	Técnicas de comprensión de lectura	Técnicas de comprensión de poslectura
<i>Visión general</i>	<i>Releer párrafos</i>	<i>Releer</i>
<ol style="list-style-type: none"> 1. Observar títulos y subtítulos. 2. Leer el primer párrafo y el último. 3. Leer el artículo. 	<ol style="list-style-type: none"> 1. Leer rápidamente cada párrafo. 2. Releerlos para encontrar ideas principales. 3. Continuar. 	<ol style="list-style-type: none"> 1. Leer el artículo. 2. Releerlo. 3. Anotar las ideas principales.
<i>Red y tormenta de ideas</i>	<i>Leer y detenerse</i>	<i>Secuenciar</i>
<ol style="list-style-type: none"> 1. Observar el título y subtítulos. 2. Realizar una tormenta de ideas que permita hacer una red 3. Leer el artículo 4. Agregar ítems a la red o modificarla. 5. <i>Elaboración de hipótesis.</i> 	<ol style="list-style-type: none"> 1. Leer un párrafo. 2. Detenerse y verificar si se comprende. 3. Volver atrás o seguir. 	<ol style="list-style-type: none"> 1. Realizar una lista con las ideas principales. 2. Después de leer, organizarlas secuencialmente. 3. Buscar ideas propias para agregar. 4. <i>Investigación.</i> 5. <i>Respaldar una afirmación.</i>
<i>Finalidades</i>		
<ol style="list-style-type: none"> 1. <i>Solución creativa de problemas.</i> 2. <i>Comparación.</i> 3. <i>Comparación y contrastación.</i> 		<ol style="list-style-type: none"> 1. <i>Elaboración.</i> 2. <i>Solución creativa de problemas.</i> 3. <i>Integración.</i> 4. <i>Creación de relaciones, comparaciones, análisis, contrastaciones.</i> 5. <i>Elaboración de Inferencias.</i> 6. <i>Evaluación y/o crítica.</i>

⁶⁷A. Johnson, *El desarrollo de las habilidades del pensamiento. Aplicación y planificación para cada disciplina*, 60. Al cuadro propuesto por Johnson hemos incorporado nuestras propuestas en cursiva.

Habiendo desarrollado el concepto de técnicas de pensamiento, su aplicación al fenómeno de la comprensión, sus posibles actividades correspondientes a las tres fases de lectura tanto para textos expositivos como para textos narrativos, vamos a analizar ahora las actividades propuestas en el “Curso de Inglés a Distancia *English Access*”. Si bien este curso puede aplicarse a estudiantes de nivel elemental, se podrían realizar adaptaciones según los intereses personales del grupo, lo cual supone que sean adaptaciones específicas. A continuación presentaremos guías de trabajo propuestas por el curso a analizar y las adaptaciones que hemos sugerido. Cabe recordar que los estudiantes con los cuales se han aplicado las modificaciones siguientes pertenecen a las carreras de Técnico Superior en Comunicación Social y Técnico Superior en Diseño Gráfico. Además, el cursado de la cátedra se da al mismo tiempo para los dos grupos.

En el tercer módulo de estrategias del curso se presenta el texto *The all blacks: a World famous rugby team*. Las actividades propuestas por el curso son:

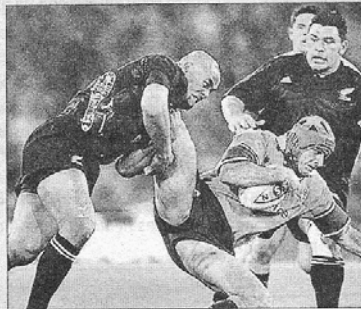
A: Analizar la figura que acompaña al texto.

B: Leer el título, subtítulos y palabras resaltadas en negrita.

SPORTS: RUGBY

THE ALL BLACKS: a world famous rugby team

Rugby is an important sport in different parts of the world: Ireland, South Africa, France, Scotland, England, Australia, Argentina and New Zealand. New Zealand is a small country where people are really enthusiastic about rugby because their team, the All Blacks, is one of the best and most famous rugby teams in the world. All Blacks players are usually serious and very big. One of today's best players is Lomu. He is 2 meters tall and weighs 120 kg. However, he is the fastest in the field. This team has a very unusual ceremony to start a rugby match, they do a "Haka" (a traditional Maori song and dance).



All Blacks Star, Lomu

C: Formular su primera deducción:

El texto es acerca de: _____

D: Lea todo el texto y subraye las palabras transparentes y conocidas.

D.1. ¿Cuál es el tema de este artículo?

- el equipo de rugby los All Blacks.
- deportes en general.
- países en los que el rugby es un deporte importante.

E: Relea rápidamente el texto y busque nombres de países y personas para contestar las siguientes preguntas:

E.1. ¿En qué país el rugby es muy popular? _____

E.2. ¿Cuánto mide Lomu? _____

E.3. ¿Cuánto pesa Lomu? _____

F: Consideremos el texto nuevamente.

Scanning	Nosotros hemos utilizado “scanning” como una estrategia de lectura para buscar información puntual, tal como la estatura y el peso del jugador. Ahora releeremos todo el texto pero esta vez para comprender su contenido en términos generales. Luego resolveremos los ejercicios.
----------	--

F.1. ¿Qué importancia tiene el rugby en Nueva Zelanda?

- a. Es un deporte inusual.
- b. La gente es muy aficionada al rugby.
- c. Ninguna porque el deporte favorito es el basketball.

F.2. ¿Qué es el “Haka”?

- a. Una estatua negra que se utiliza en una ceremonia.
- b. Un deporte similar al rugby.
- c. Una canción y danza tradicional.

G: Relacione las palabras de la columna A con las correspondientes de la columna B.

A	B
1. Rugby	a. Canción y danza tradicional.
2. New Zeland	b. Grupo de personas que practica un deporte.
3. Team	c. Deporte.
4. “Haka”	d. Nombre de un equipo de rugby.
5. All Blacks	e. Nombre de un país en donde el rugby es muy popular.

En este texto hicimos dos modificaciones solamente —aunque se podrían haber hecho más, no lo creímos conveniente ya que era el principio de nuestro objetivo. Se extrajo la actividad G y se agregó la actividad siete. A continuación presentamos la guía de trabajo que recibieron los estudiantes:

1. ¿Practica algún deporte?
 - a. Si su respuesta es afirmativa, especifique cuál.
 - b. El equipo en el que juegas ¿posee algún canto o danza que lo caracterice?
 - c. Si su respuesta es negativa, ¿le gustaría practicar algún deporte?
 - d. ¿Conoce algún equipo que posea un canto o una danza que lo caracterice?
 - e. Ahora analice la figura que acompaña al texto y diga si conoce qué equipo es.
2. Analice el título, subtítulo y las palabras resaltadas en negrita. Formule su primera predicción. ¿De qué trata el texto?

El texto trata de _____

3. ¿Cuál es el tema del artículo?
 - El equipo de rugby los All Blacks.
 - Deportes en general.
 - Países en donde el rugby es un deporte muy importante.
4. ¿En qué países el rugby es un deporte muy popular?
5. ¿Cuánto mide Lomu?

Scanning	Hemos utilizado “scanning” como estrategia de lectura para buscar información precisa, tal como la estatura de Lomu.
----------	--

6. ¿Qué importancia tiene el rugby en Nueva Zelanda? Marque con una cruz.
 - Es un deporte inusual.
 - La gente es muy aficionada al rugby.
 - Ninguna, porque el deporte favorito es el basketball.
7. ¿Qué es el “Haka”?
8. Realice una lista de ideas que crea importantes acerca del texto.
9. Realice un esquema sobre el texto.

En el módulo de práctica seis se presenta el texto *Tourism. The end of the Earth*. Las actividades que presenta el curso son:

A: Estudie el material gráfico del artículo.

B: Lea los títulos prestando atención a las palabras conocidas y transparentes y luego realice los siguientes ejercicios:

B.1. En el título hay una palabra que no es transparente “Herat”. Si no la conoce, la puede buscar en el diccionario.

B.2. ¿Qué significado de esta palabra le sugiere el diccionario?

- A. Guarida B. Tierra C. Demonio D. Cable

C: Considere la organización del texto en párrafos.

D: Conteste las preguntas:

D.1. ¿Cuál es el posible tema del artículo?

D.2. ¿En qué sección de un diario encontraría este artículo?

D.3. ¿Cuántos párrafos tiene el texto?

E: Lea la primera y la última oración de cada párrafo y conteste la siguiente pregunta.

E.1. ¿De qué va a tratar el artículo? Escriba una respuesta breve en estas líneas

F: Lea todo el artículo y haga los ejercicios a continuación.

F.1. Indique con una tilde cuál de estos temas se mencionan en el texto.

- El aeropuerto de Ushuaia.
- Actividades que se pueden realizar al aire libre.
- El clima en invierno.
- La historia de Ushuaia.
- La vida silvestre en esa zona.
- Prisioneros famosos.

F.2. ¿A qué se refieren los siguientes números?

- a. 8.000 _____
- b. 50.000 _____
- c. 60 _____
- d. 1947 _____

F.3. Haga una lista de todos los nombres propios que aparecen en el texto.

F.4. ¿Qué cambios se han producido en Ushuaia en los últimos 20 años?

F.5. ¿Qué actividad pueden realizar los turistas en esta ciudad?

F.6. ¿Identifica conectores en el texto?

F.7 ¿Se repiten palabras, estructuras o se utilizan sinónimos?

Al texto precedente se le incorporó una pregunta personal al final:

“¿Qué opinión personal tiene acerca de Ushuaia? ¿La conoce? ¿Le gustaría conocerla?
¿Qué es lo que más le impresiona o atrae su atención?”

En la fase de prelectura se realizó un esquema grupal en el pizarrón que englobaba las preguntas uno, dos, tres y cuatro. En la etapa de poslectura no se incorporaron actividades de orden superior en forma escrita, sino que se modificó al esquema realizado en la primera fase.

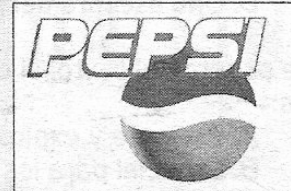
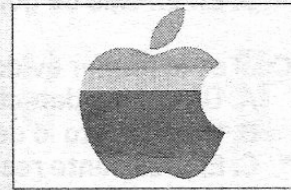
Otro texto, por ejemplo, donde se pueden ver claramente las características del pensamiento de orden superior y que tiene en cuenta los intereses de los estudiantes según sus carreras, es el que se da en el texto *The graphic Identity: Logos*. Las actividades que presenta el curso son:

1. Lea el título del texto.

THE GRAPHIC IDENTITY: LOGOS

Quality is very important, but **visual images** contribute to the popularity of a product. It is not only the image provided by the packaging that counts but the *corporate identity* of the company. Logos are a part of this image. They are **symbols** which often include a name or initials to identify a company. The logos of large international companies are instantly recognizable the world over. The design of the words "Coca Cola" has not changed since 1886, but the surrounding design has been changed from time to time.

In company logos, colours are of **vital importance**. Their significance may change from one country to another. Some logos incorporate an idea of the product: *the steering wheel in the Mercedes logo*, for example. Logos are used on packaging and brochures as well as on the product itself. Companies need to have a strong corporate identity. The logo helps to promote this identity and to fix it in the minds of the consumers. Logos, therefore, need to be **original** and to have **impact** and **style**.



2. Considere la gráfica que acompaña al texto.
3. Lea todo el texto y responda las preguntas 4 a 8.
4. Los logotipos pueden incluir el nombre de la compañía.
5. Las imágenes visuales contribuyen a la popularidad de un producto.
6. Coca Cola no ha cambiado su logotipo desde 1986.
7. El significado de los colores de los logotipos es el mismo en todas partes.
8. El logotipo promueve una marca.

Si bien este texto pertenece a los ejercicios de práctica para el examen final, se podrían haber realizado actividades tales como las siguientes:

a) Actividades de Prelectura:

1. Según sus conocimientos previos, ¿qué es un logo y para qué sirve?
2. ¿Has realizado alguna vez un logo?
 - Si tu respuesta es afirmativa, ¿en qué consistía?
 - Si tu respuesta es negativa y tuvieses que realizar un logo personal, ¿con qué finalidad lo harías, es decir, qué mensaje querrías transmitir?
3. Menciona cinco logos que conozcas.

b) Actividades de Lectura:

Lea el texto y responda las siguientes preguntas:

1. ¿Para qué sirven las imágenes gráficas en un producto?
2. ¿Qué les brinda a la compañía que las crea?
3. ¿Desde cuándo existe el logo de las palabras "Coca-Cola"? ¿Alguna vez cambió y de qué manera?

4. ¿Por qué es importante el color en el logo de una compañía?
5. ¿Cuáles son las características o los elementos que necesita tener un logo para que sea efectivo?

c) Actividades de Poslectura:

4. ¿Cuál es la idea que transmite cada párrafo? Descríbalos en no más de 10 palabras cada uno.
5. Realice una síntesis del texto que contenga no más de 6 oraciones.
6. Teniendo en cuenta las dos carreras, resuelve lo siguiente:
 - Si tu carrera es Técnico Superior en Comunicación Social, simula una entrevista con la persona encargada de la promoción de una firma o compañía. En la entrevista se debe mostrar información sobre la conexión que posee el logo de la compañía con esa entidad.
 - Si tu carrera es Técnico Superior en Diseño Gráfico, crea un logo para una compañía y explica cuál es la intención que posee de acuerdo a lo que se dedique la compañía que te contrató.

De esta manera se fueron modificando los textos que se trabajaron en clase y que forman parte del “Curso de Inglés a distancia *English Access*.” El curso cuenta con ocho módulos divididos en dos partes: en la primera, se presentan las estrategias a trabajar y, en la segunda, se proveen textos de práctica. Para finalizar el curso existe un módulo denominado *Módulo de Revisión Final*. Analizando los primeros ocho módulos, observamos que las actividades de poslectura que implican técnicas de pensamiento de orden superior, como la elaboración de síntesis o resúmenes, se practican en el módulo siete y ocho. Este hecho tiene como consecuencia la escasez de trabajo de los estudiantes en el desarrollo de elaboraciones como las dos que se acaban de mencionar y las propuestas por Johnson. Por tal motivo creemos que si nuestro objetivo es hacer que nuestros estudiantes sean pensadores competentes, reflexivos, críticos e independientes, estamos seguros que las estrategias que aquí hemos detallado favorecerán notablemente al curso de inglés a distancia y al perfeccionamiento de nuestros estudiantes. Esto además beneficiará a los distintos profesores de lengua inglesa para que puedan transmitir estrategias lectocomprensivas a estudiantes hispanohablantes, a fin de optimizar el proceso de comprensión de textos escritos en la lengua extranjera. Además se beneficiarán diversos actores sociales implicados directa o indirectamente tales como estudiantes y profesionales que necesiten comprender textos escritos en inglés y que no cuenten con las herramientas necesarias para llevarlo a cabo; docentes y profesionales en general que se dediquen a enseñar el fenómeno de la comprensión lectora en la lengua extranjera inglesa a personas que no cuenten con un vasto conocimiento

acerca de ésta; y, a todas aquellas personas con espíritu investigador y con deseos de progresar en la temática a abordar en esta investigación.

Conclusión

Hasta aquí podemos decir que se ha propuesto no sólo un marco teórico sobre la comprensión lectora, sino también estrategias para la innovación de un curso específico de acuerdo con las necesidades específicas emergentes de carreras de nivel superior no universitario. Estos planteos teóricos se pudieron poner a prueba, dando lugar a una serie de resultados enriquecedores de la propuesta inicial. Pero al mismo tiempo el trabajo realizado abre la posibilidad a la libre aplicación de innovaciones en el campo de la comprensión lectora.

Mediante las herramientas y estrategias aquí ofrecidas, el docente tiene la libertad de realizar adaptaciones como las que hemos expuesto, a fin de enriquecer el proceso comprensor de sus estudiantes. Cada grupo cuenta con requerimientos, necesidades y gustos específicos, los que marcan parámetros importantes al momento de diseñar propuestas didácticas.

Uno de los objetivos de investigación consistió en caracterizar analíticamente las estrategias y los dispositivos utilizados en el CIDEA. Ello nos permitió concluir que las estrategias no eran erróneas, solo necesitan implementarse algunas estrategias tendientes a aumentar la calidad del procesamiento cognitivo de los comprensores de modo que pusieran en juego niveles cognitivos de mayor complejidad tales como las actividades de prelectura y poslectura de un texto como parte significativa del fenómeno de la comprensión. El segundo objetivo que nos propusimos consistió en describir distintas propuestas teóricas para el abordaje de la comprensión textual. Estas propuestas teóricas conforman nuestro marco teórico y nuestra base documental indispensable al momento de crear, modificar y aplicar estrategias alternativas al curso aplicado, a fin de obtener resultados más significativos para los estudiantes. El tercer objetivo se basó en identificar las limitaciones presentes en el CIDEA para la comprensión textual. A partir de esta identificación pudimos establecer innovaciones tanto en las estrategias que se llevan a cabo en el curso, como en las que directamente no se aplicaron. El CIDEA se encuentra en gran medida limitado a estrategias de comprensión fundamentadas sólo en la etapa de lectura del texto sin grandes aportes ulteriores al desarrollo del pensamiento o razonamiento crítico de los estudiantes. Por esta razón estamos convencidos que las actividades de poslectura son tan importantes como las de lectura. Dependiendo de la profundidad de las producciones, extrapolaciones, propuestas, síntesis realizadas en esta fase de poslectura percibimos hasta qué punto se comprendió un texto o no. El cuarto y último objetivo se alcanzó al analizar los dispositivos alternativos innovadores con relación al CIDEA. Estos apuntaban a aumentar cualitativamente los

beneficios cognitivos en cuanto a la comprensión textual centrada en la enseñanza del inglés como lengua instrumental. Realizar este análisis fue una tarea muy ardua. Sin embargo, se podría seguir profundizando sobre el tema, puesto que son numerosos los aportes teóricos que se están dando en la investigación de comprensión, aportes que, de ser aquilatados, podrían reportar grandes luces para orientar las prácticas docentes de enseñanza de la comprensión.

Si tenemos en cuenta que toda investigación surge de uno o varios problemas o preguntas fundamentales, fueron examinados y nos reportaron las siguientes conclusiones:

- 1) En cuanto a cuáles estrategias de comprensión lectora se podrían implementar para la innovación del *CIDEA*, tenemos que decir que varían desde aquellas que no se aplican (como las inferencias personales, las conexiones de un texto con otro ya trabajado, las producciones personales como diálogos, entrevistas, elaboraciones en general, soluciones creativas de problemas, integraciones, creaciones de relaciones, comparaciones, análisis, contrastaciones, elaboraciones de inferencias, evaluaciones críticas, entre otras) hasta aquellas que se aplican restrictivamente (como mapas conceptuales, redes conceptuales y síntesis guiadas). Estas estrategias de comprensión favorecen en gran medida al fenómeno de la comprensión realizado por los estudiantes comprensores. Por este motivo, consideramos que la falencia del *CIDEA* en este aspecto debe solucionarse en la puesta en práctica ya que, en nuestra experiencia, los resultados poseen mayor riqueza intelectual.
- 2) Con relación a los factores que se tendrían que tener en cuenta al momento de enriquecer una propuesta didáctica centrada en la comprensión textual, hemos arribado a la conclusión de que los factores que se deberían tener en cuenta al momento de enriquecer una propuesta didáctica centrada en la comprensión textual son, a saber: a) la riqueza léxica de los estudiantes; b) las estructuras gramaticales que conocen; c) los contenidos asociados a temas de interés (de acuerdo con las carreras) de los estudiantes; d) la variación en la implementación de técnicas de comprensión; y e) la construcción de hábitos hermenéuticos (interpretativos). La consideración de los mencionados factores resultó de gran provecho en el transcurso de nuestra investigación, debido a que los estudiantes se sintieron involucrados en la planificación y puesta en marcha del espacio curricular.
- 3) Respecto de la finalidad a la que apunta el *CIDEA* y los contextos educativos en que se puede implementar, hemos visto que las propuestas de este curso desarrollan capacidades simples y pensamiento débil (conocimientos pobres,

inertes, ingenuos, inconexos, ritualizados y frágiles) en cuanto a la comprensión lectora. Sin embargo se podrían desarrollar competencias de mayor complejidad si se hiciera mayor énfasis en las estrategias de lectura y las técnicas de desarrollo de pensamiento de orden superior (estratégico, activo, crítico, complejo y contextualizador) — planteadas en el segundo y tercer capítulo de este trabajo de investigación. Además, como se ha podido apreciar a lo largo del presente escrito, el CIDEA puede aplicarse a estudiantes de nivel elemental pero con adaptaciones según los intereses personales del grupo, lo cual supone que requiere adaptaciones específicas que atiendan a los factores especificados previamente de índole contextual. Como consecuencia de estas adaptaciones referentes a los grupos con los cuales se trabaja, nosotros decidimos incorporar otras fuentes de información como es el caso de *Visual Arts and Communication* (2003) de M. De Rueda y D. D'Angelo, cuyos textos nos proporcionan información relevante con relación a los intereses de los estudiantes. Lo que pretendemos es la contextualización de nuestro proceso de enseñanza aprendizaje.

- 4) En cuanto a los tipos de innovaciones que se le deberían hacer al CIDEA según las diversas necesidades o espacios de implementación de este material didáctico, pensamos las siguientes: a) la adaptación a los intereses específicos de los grupos; b) la introducción de estrategias y técnicas que permitan el desarrollo de un pensamiento de orden superior; y c) la introducción de estrategias y técnicas que permitan desarrollar hábitos de análisis, interpretación, elaboración y comprensión de textos más atractivos.

En este trabajo de investigación nos encargamos de explicar y desarrollar qué se entiende por el término *texto*. El texto es una unidad comunicativa que está formada por palabras o frases que transmiten un significado. Este significado va a estar influenciado por el contexto en el que ocurra. Para que un texto pueda ser comprendido debe poseer necesariamente algunas características que lo distinguen. Estas características permitirán que el lector logre una verdadera interacción con el texto. Las características que debe poseer según diversos investigadores son la cohesión, la coherencia, la adecuación y la generación de inferencias. Por otra parte, pero simultáneamente, vemos que el texto está formado por diversas dimensiones. La primera dimensión, *superestructura*, se refiere al formato del texto. Es de utilidad para discriminar el género del texto que se va a comprender, es decir, distinguir si el texto es informativo, expositivo, argumentativo, etcétera. La segunda dimensión, *macroestructura*, hace referencia a lo que no se ve pero que define al tema. La tercera dimensión hace mención al *nivel morfológico sintáctico*, esto es, a las estructuras sintácticas

que se realicen en el texto. En la cuarta fase encontramos el *nivel léxico semántico*. Éste nivel posee tres tipos básicos de léxico: la terminología, el subtécnico y general del uso habitual. Este nivel se basa en el significado de los vocablos presentes en el texto, en la importancia que conlleva la puntuación, la comprensión de mecanismos que conforman a la cohesión como anáfora y catáfora. Es importante que los estudiantes comprendan el sentido de las ideas principales y no de cada palabra en particular. Además nos encargamos de explicar cómo se realiza la comprensión del lenguaje teniendo en cuenta ciertos niveles de procesamiento presentados por Isuani, Montes y Salvo. Estos son el nivel periférico, el nivel intermedio y el nivel central. Luego nos encargamos de desarrollar el procesamiento léxico siguiendo el proceso de arriba hacia abajo —*top down*— o de abajo hacia arriba —*bottom up*. Luego analizamos los niveles del sistema cognitivo que intervienen en la comprensión presentados por Cubo. Aquí se encuentran el procesador perceptual, el procesador lingüístico, el proceso de memoria y el sistema de control. Finalmente, se analizan las estrategias cognitivas del fenómeno de la comprensión. Éstas son las estrategias léxicas, las estrategias proposicionales, las estrategias superestructurales, las estrategias microestructurales y las estrategias macroestructurales.

En el segundo capítulo nos enfocamos en el análisis de diversas estrategias y factores que favorecen al proceso cognitivo de la comprensión lectora cuando se trata de llevarla a cabo en textos escritos en una lengua extranjera y, de la cual, los estudiantes no cuentan con un vasto conocimiento de ella. Uno de estos factores fue la asociación de los textos con los intereses profesionales de los estudiantes. Por ello, en las actividades propuestas se dio especial importancia a la contextualización de los textos con las futuras profesiones de los grupos de estudiantes lectores. Otro factor que se trabajó hace referencia a la implementación de técnicas comprensivas y a la construcción de hábitos hermenéuticos. Para poner en práctica estos factores se seleccionaron diversos textos presentados por el CIDEA y a continuación se presentaron posibles innovaciones que se podrían implementar en el aula. Incluso se analizaron dos estrategias que presenta el curso de inglés a distancia —*Word power* y *Grammar file*— en donde se presentan los vocablos útiles para comprender textos además de los que se encuentran más a menudo y de ahí se presentan las estructuras presentes en los textos a trabajar junto con derivaciones de palabras que facilitan la comprensión de nuevos vocablos. Seguidamente, se hace hincapié a los patrones a tener en cuenta para la selección de material de trabajo. Para ello el docente debe tener en cuenta los objetivos que se plantean para la cátedra a desarrollar en conjunto con los intereses de los estudiantes a trabajar de acuerdo a sus futuras carreras profesionales.

En el tercer capítulo desarrollamos el concepto de *pensamiento* y de las *técnicas de pensamiento* que se ponen en marcha para lograr comprender eficazmente un texto. Los estudiantes no solo deben saber el contenido, sino que también deben reflexionar sobre él, criticarlo siguiendo algún patrón y, contextualizarlo a diversas situaciones incluyendo el contexto socio cultural al que pertenecen. Al analizar, criticar y contextualizar a los contenidos estamos favoreciendo la producción de aprendizaje significativo. Por esta razón, todo currículo debería priorizar al contenido que implique pensamiento débil e ir profundizando cada vez más hasta llegar a desarrollar estrategias y herramientas de orden superior. Consecuentemente, se analizaron las capacidades simples como las de conocimiento frágil y de pensamiento pobre referidas a la comprensión lectora. Se investigó acerca de las que se presentan en el curso a distancia y se sugiere la incorporación de competencias de mayor complejidad como las que se explican en las estrategias y técnicas de pensamiento de orden superior para hacer de la comprensión un fenómeno no solo complejo por la tarea a realizar por el sistema cognitivo de la persona que comprende, sino también por la calidad de pensamiento significativo que comprende la tarea de comprender. Por ende, el lector necesita además cuatro tipos de conocimientos para poder construir el sentido de un texto. Compartiendo la afirmación de Lauren Resnick, y tal como lo detallamos en el tercer capítulo, estos tipos son el conocimiento lingüístico, el conocimiento de las reglas de deducción, el conocimiento del tópico, y el conocimiento de las estructuras retóricas convencionales. La mayor deficiencia de estos cuatro conocimientos recae en el conocimiento lingüístico ya que el grupo de estudiantes con los que se trabaja cuentan con muy poco nivel de manejo de la lengua extranjera inglesa. Por tanto, se tuvo que hacer hincapié en la práctica de guías de comprensión no solo en el aula sino también con cuadernillos de trabajos prácticos complementarios. Hay que recordar que no hay mejor manera de aprender a comprender que comprendiendo. Es por este motivo que las guías de comprensión de textos fueron numerosas y fueron extraídas de diversas fuentes bibliográficas. Pero, sin duda, la fuente bibliográfica que fue de mayor utilidad es la que se está analizando críticamente en esta investigación y a la que se pretende modificar para favorecer su aplicación de acuerdo al grupo con el que se esté trabajando. Estas innovaciones también apuntan a la metodología de trabajo. Si bien se presentan aquí tres enfoques para la enseñanza de técnicas de pensamiento —la enseñanza separada, la enseñanza por inmersión y la enseñanza por localización— la que mejor resultados dio fue la enseñanza por localización. Esto no quiere decir que no sirvan los dos enfoques anteriores sino que cada profesional, al aplicar estos enfoques con sus estudiantes, va a observar diferentes resultados de acuerdo al contexto en el que se esté trabajando. Para nuestro contexto de aplicación, notamos un nivel de compromiso mucho mayor en la

aplicación del enfoque mencionado anteriormente. Cabe destacar que los resultados de los enfoques se pueden ver influenciados por diversos factores como son la edad de nuestros estudiantes, la motivación que poseen para la consecución de los objetivos personales, lo relativo al docente de la cátedra, la responsabilidad de docente y educandos, el compromiso de los actores y, por supuesto, el ansia de superación personal.

Siguiendo con nuestra conclusión, también se especificaron los diversos procesos que se realizan en la lectura. Cómo al leer, la persona que lee debe crear un sentido, debe tomar lo que dice el texto y relacionarlo con los conocimientos que ya posee teniendo en cuenta la intención del autor. La lectura es una habilidad que se debe construir y practicar en todas las tipologías que se pueda. De esta manera, el proceso de capacitación será más amplio. Por esta razón, presentamos técnicas de pensamiento para textos narrativos y expositivos. Además, dentro de cada tipología se presentan diversas actividades para ser realizadas en las tres etapas o fases de lectura a saber: prelectura, lectura y poslectura. En la fase previa a la lectura los estudiantes lectores deben activar su sistema cognitivo para que le permita realizar hipótesis acerca del tema del texto a trabajar. De esta forma, los estudiantes obtienen una visión general del texto y ya se familiarizan con el léxico del mismo. En la fase de lectura los estudiantes verificarán o refutarán sus anticipaciones de sentido mediante una lectura silenciosa o, en algunos casos, con algún compañero. Finalmente, en la fase de poslectura los estudiantes van a manipular ideas o emociones provocadas por la lectura en el caso de los textos narrativos, o que generen relaciones, comparaciones, contrastes, respalden alguna información o criticarla en el caso de que el texto sea expositivo.

Al analizar las estrategias de comprensión implementadas por el CIDEA, reflexionamos que para que el fenómeno de la comprensión lectora en textos escritos en inglés se realice eficazmente, el curso necesitaría sufrir algunas modificaciones para su innovación. Estas estrategias innovadoras —una vez realizadas— se llevaron a cabo teniendo en cuenta el contexto en donde se aplicó el curso. Nuestro contexto de aplicación está formado por un grupo de estudiantes perteneciente al primer año de las carreras *Técnico Superior en Diseño Gráfico* y *Técnico Superior en Comunicación Social* de la Fundación Educativa de la Santísima Trinidad en San Rafael, Mendoza. La fundación educativa es in Instituto de Educación Superior No Universitario y los estudiantes que concurren a las carreras previamente mencionadas poseen diversos niveles de conocimiento de la lengua inglesa.

Al ser nuestro objetivo fundamental trabajar con los estudiantes la comprensión de textos escritos en la lengua extranjera inglesa, surgen las dificultades durante el desarrollo de las actividades. Al iniciar nuestro trabajo realizamos un trabajo de diagnóstico con el fin de recabar información correspondiente a los conocimientos previos del grupo con respecto a la

lengua anglosajona. Después de analizar los resultados, se consensó trabajar con los estudiantes que presentaban destrezas y habilidades insuficientes asociadas a la comprensión lectora debido a su conocimiento de la lengua extranjera.

Para comenzar nuestro trabajo nos fueron de mucha utilidad las estrategias y técnicas brindadas por el curso. Si bien es muy buena su metodología de trabajo, según lo hemos podido apreciar en su implementación, para un nivel elemental, presenta algunos inconvenientes al momento de aplicarlo. Debido a la orientación de las carreras nos vimos en la necesidad de realizar adaptaciones al *CIDEA*, a fin de enriquecer tanto el vocabulario específico relativo a las carreras, como complementar las actividades a partir de recursos didácticos que enriquezcan y motiven a los asistentes con textos asociados a imágenes.

Pudimos observar que las estrategias de comprensión lectora que se pueden aplicar son muy variadas. Éstas se conforman por las que el curso presenta restrictivamente, como el reconocimiento de síntesis, elaboración de síntesis y resúmenes guiados, hasta aquellas que no se encuentran en el curso pero, que sin duda, hacen de la comprensión un fenómeno complejo y significativo.

En síntesis, como resultado del trabajo en conjunto de las superestructuras, la riqueza léxica, las estrategias de comprensión lectora, las etapas de lectura y las metodologías de trabajo, lo que se pretende lograr es la construcción de hábitos hermenéuticos en nuestros estudiantes que les sean de utilidad tanto en su carrera como en su vida profesional. En un nivel superior se busca brindar conocimientos específicos y generales a futuros profesionales. Hoy podemos ver el avance extraordinario de todas las ciencias y por este motivo, además de brindar conocimientos a nuestros estudiantes, debemos proveerles las herramientas necesarias para que avancen en su profesión conjuntamente con la ciencia a la que se dedican. Al proporcionar herramientas de comprensión lectora, estamos colaborando también en el proceso de autoperfeccionamiento de los estudiantes. Por tal motivo, si aplicamos las técnicas y estrategias comprensivas propuestas por el *CIDEA* y además incorporamos las diversas sugerencias que se han desarrollado a lo largo de este trabajo de investigación, indudablemente obtendremos la consecución de nuestros objetivos de manera eficaz, eficiente y significativa.

Bibliografía

- Bruner, J. S. (2004), *Desarrollo cognitivo y educación*. Madrid: Morata.
- Cubo, L. (coord.) (1999), *Leo pero no comprendo. Estrategias de comprensión lectora*. Mendoza: Facultad de Filosofía y Letras - Universidad Nacional de Cuyo.
- De Rueda, M.; & D'Angelo, D. (2003), *Visual Arts and Communication*. Richmond: Tools, educación polimodal.
- Díaz, D. et alii (1998), *Estrategias de aprendizaje en contextos educativos*. Buenos Aires: Mc Graw & Hill.
- Eco, U. (1999), *La estructura ausente*, Madrid: Lumen.
- Gómez, M. V; & Zalba, E. M. (2003), *Comprensión de Textos. Un modelo conceptual y procedimental*. Mendoza: EDIUNC.
- Halliday, M. A. K. (1985), *An introduction to functional grammar*. Baltimore: Edward Arnold.
- Isuani, M. E.; Montes L.; & Salvo, M. E. (2003), *La comprensión lectora en la escuela. Una propuesta para su desarrollo y evaluación*. Mendoza: Facultad de Educación Elemental y Especial - Universidad Nacional de Cuyo.
- Johnson, A. (2003), *El desarrollo de las habilidades del pensamiento. Aplicación y planificación para cada disciplina*. Buenos Aires: Troquel.
- Kerbrat-Orecchioni, C. (1997), *La enunciación de la subjetividad en el lenguaje*. Buenos Aires: Edicial.
- Lozano; J. Peña-Marín, C. & Abril, G. (1986²), *Análisis del discurso. Hacia una semiótica de la interacción textual*. Madrid: Cátedra.
- Marín, M. (1999), *Lingüística y enseñanza de la lengua*. Buenos Aires: Aique.
- Perkins D. (2003), *La escuela inteligente. Del adiestramiento de la memoria a la educación de la mente*. Barcelona: Gedisa.
- Resnick, L. B. (1999), *La educación y el aprendizaje del pensamiento*. Buenos Aires: Aique.

Anexo

En las siguientes guías de trabajo realizadas por los estudiantes comprensores podemos observar las estrategias que se buscaron automatizar con la práctica a fin de enfocarnos más adelante en estrategias que implicasen un esfuerzo mayor.

En el trabajo práctico número cuatro se trabajan: a) elaboración de inferencias sobre el posible tema del texto fundamentado en el título y en el gráfico que acompaña al texto; b) reconocimiento de palabras transparentes; c) recuperación de información específica de cada párrafo —*scanning*—. El texto se titula *A different concept of education* y está formado por dos párrafos y dos imágenes ilustrativas. La primera actividad consiste en realizar una aproximación al texto estableciendo el *tema textual*. Al respecto, las respuestas obtenidas son:

- Comprensor A⁶⁸: *el tema del texto es la educación;*
- Comprensor B: *el tema del texto son los diferentes conceptos de educación;*
- Comprensor C: *el tema del texto es cómo cambió la educación con la incorporación de la tecnología;*
- Comprensor D: *el tema del texto es la educación;*
- Comprensor E: *el tema es la educación;*
- Comprensor F: *el tema del texto es la educación; y*
- Comprensor G: *Un diferente concepto de educación.*

Como podemos observar, el título posee tres palabras transparentes primordiales que hacen de la primera consigna una actividad simple, sin inconvenientes de realizar. Continuando con las actividades propuestas por el CIDEA, la segunda consigna consiste en extraer palabras transparentes de todo el texto. Como éste es un texto simple, los estudiantes comprensores no presentan complicación alguna. Además, los autores del curso CIDEA decidieron publicar el texto con las palabras transparentes en **negrita** diferenciándolas del resto de las palabras. Por esta razón continuaremos con la tercera actividad, la recuperación de información específica de cada párrafo. Para ello, se presentan siete preguntas, las que, seguidamente, pueden observarse con las respuestas correspondientes:

1. ¿Por qué cambió el concepto tradicional de educación?
 - a. Comprensor A: *la educación cambió cuando se incorporó a la tecnología;*
 - b. Comprensor B: *el concepto de educación, cuando se incorporó la tecnología;*
 - c. Comprensor C: *este concepto cambió por la incorporación de la tecnología a la educación;*

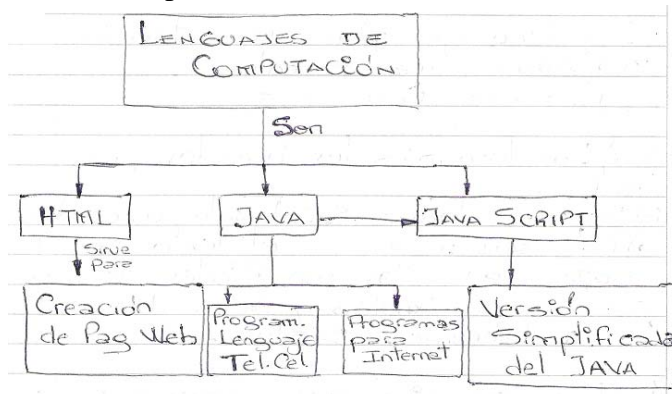
⁶⁸ Decidimos guardar la identificación de las personas involucradas ya que es el primer principio ético de la recolección de datos, en este caso, el registro.

- d. Comprensor D: *cambió por el ingreso de la tecnología a la misma;*
 - e. Comprensor E: *cambia por la incorporación de tecnología;*
 - f. Comprensor F: *cambió por el ingreso de la tecnología a la misma; y*
 - g. Comprensor G: *el concepto tradicional de educación cambió cuando la educación incorporó la tecnología;*
2. ¿Cómo fue el cambio?
- Como respuesta a esta pregunta, todos los comprensores concuerdan en que *el cambio fue gradual.*
3. ¿Qué materiales se incorporaron primero?
- Como sucede en la respuesta de la interrogación anterior, aquí sucede lo mismo, todos concuerdan en que *los primeros materiales fueron audiovisuales (cassettes, videos, etc.).*
4. ¿Qué avance tecnológico causó el mayor impacto en la educación?
- a. Comprensor A: *las computadoras causaron gran impacto en la educación;*
 - b. Comprensor B: *las computadoras impactaron drásticamente en la educación;*
 - c. Comprensor C: *el mayor impacto tecnológico fue la inversión de la computadora;*
 - d. Comprensor D: *las computadoras causaron gran impacto en la educación;*
 - e. Comprensor E: *el avance tecnológico fueron las computadoras;*
 - f. Comprensor F: *las computadoras causaron gran impacto en la educación; y*
 - g. Comprensor G: *la computación produjo el mayor impacto en la educación;*
5. ¿Qué posibilidades ofrece a la gente la educación a distancia?
- a. Comprensor A: *es que podés estudiar cualquier cosa, a cualquier hora, y en cualquier lugar;*
 - b. Comprensor B: *ofrece la posibilidad de estudiar cualquier cosa que le guste a la gente;*
 - c. Comprensor C: *la educación a distancia ofrece a la gente la posibilidad de estudiar a cualquier hora, en cualquier momento y cualquier cosa;*
 - d. Comprensor D: *ofrece la posibilidad de estudiar lo que quieran, a cualquier hora y donde ellos quieran;*
 - e. Comprensor E: *ofrecen la posibilidad de estudiar lo que quieran, a cualquier hora y donde ellos quieran;*
 - f. Comprensor F: *ofrece la posibilidad de estudiar lo que quieran, a cualquier hora y donde ellos quieran;*

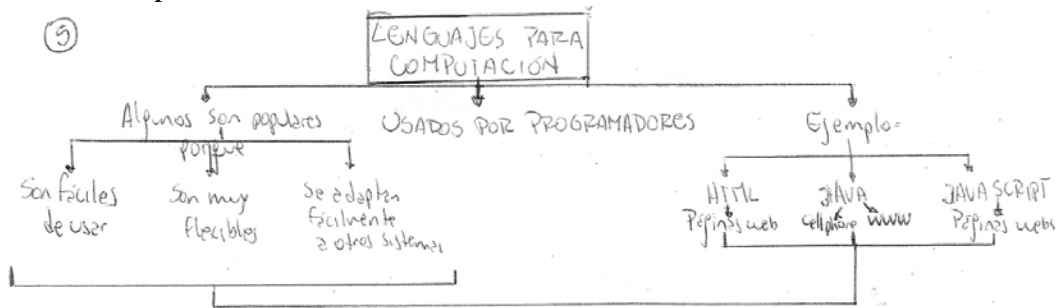
- g. Comprensor G: *la educación a distancia ofrece estudiar lo que te gusta, en cualquier momento, a cualquier lugar que ellos quieran.*

En el trabajo de comprensión número cinco decidimos incorporar la última actividad a fin de profundizar las tareas de comprensión. La guía de trabajo sigue basándose en la elaboración de inferencias sobre el posible tema del texto fundamentado en el título y en el gráfico que acompaña al texto; en el reconocimiento de palabras transparentes; y en la recuperación de información específica de cada párrafo —*scanning*—. Además, se propuso realizar un mapa semántico acerca del contenido del texto. Seguidamente presentamos los mapas conceptuales del texto trabajado, *Computing languages*. Como podemos ver, hay mapas más sintéticos que otros u organizados de diversas formas, pero el contenido de ellos está bastante completo:

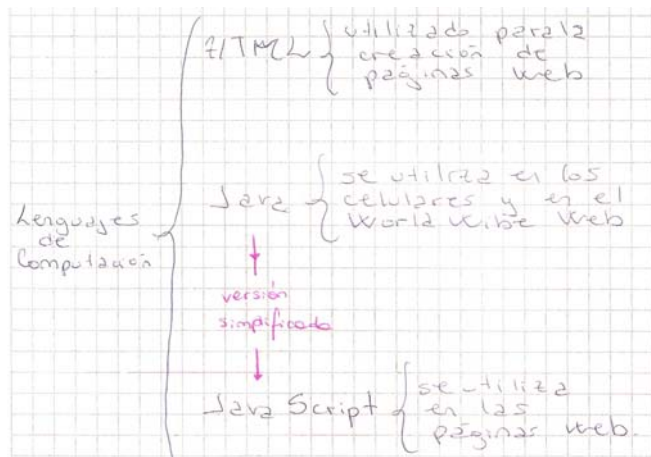
Comprensor A:



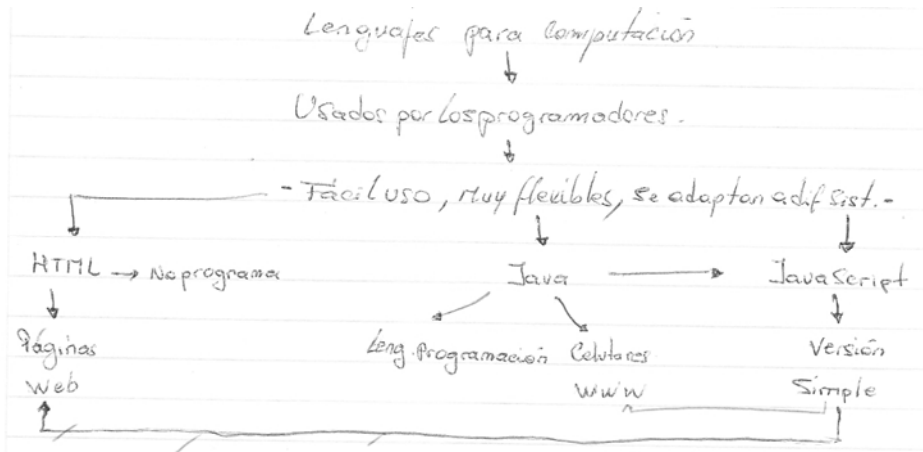
Comprensor B:



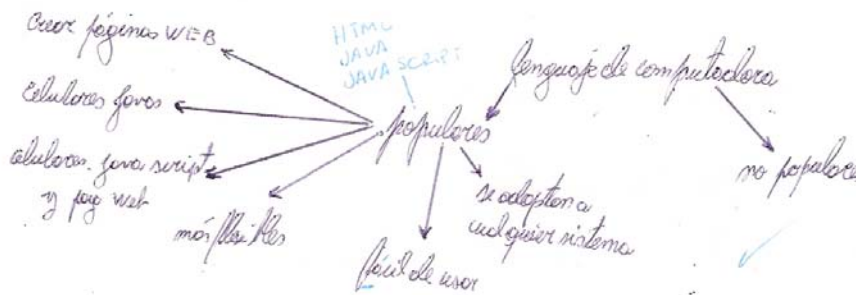
Comprensor C:



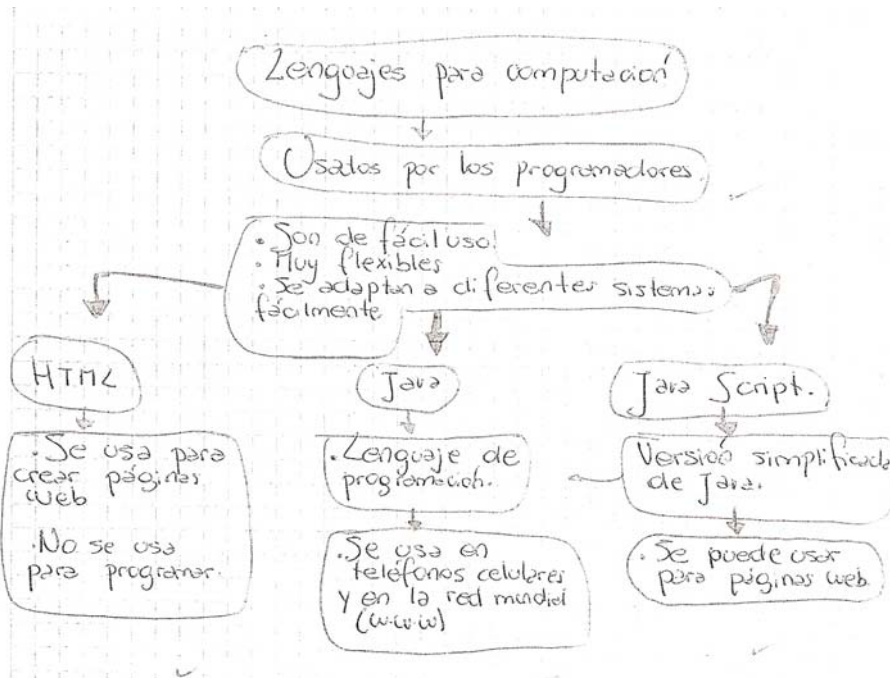
Comprensor D:



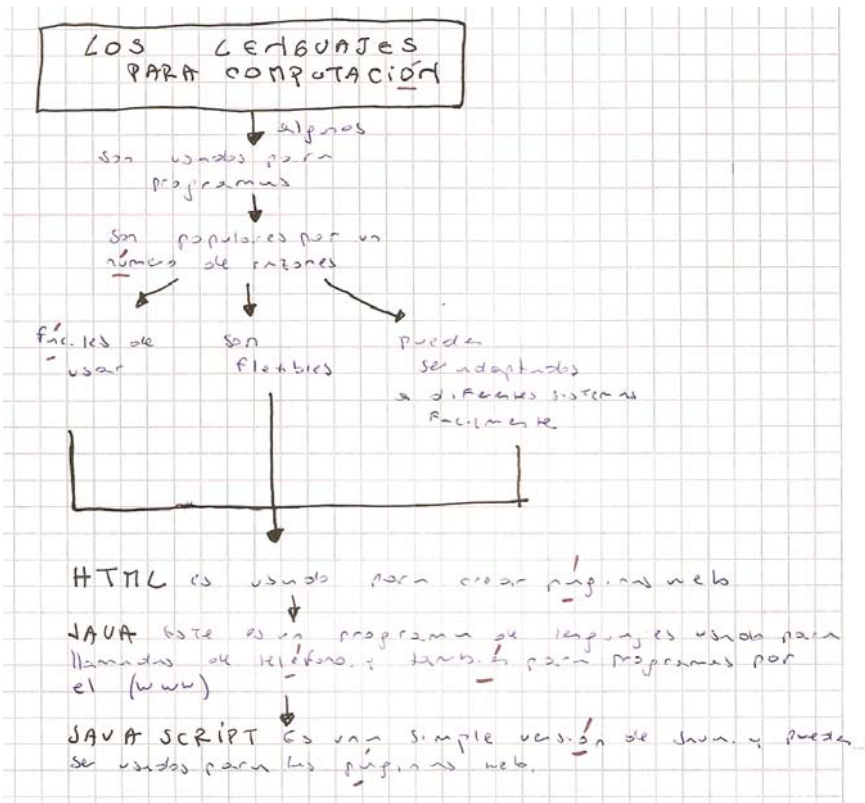
Comprensor E:



Comprensor F:



Comprensor G:



A partir del octavo trabajo práctico de comprensión se comenzó a incorporar textos que estuviesen relacionados con los intereses de los estudiantes y con sus futuras profesiones. El trabajo número ocho comienza con las artes plásticas y uno de sus exponentes más conocido de nacionalidad argentino. Además de la información brindada por el texto, los estudiantes pudieron relacionar sus conocimientos previos sobre el impresionismo — extrapolación extracurricular— e investigaron acerca de la bibliografía del pintor argentino. De aquí en adelante se fue intercalando la presentación y práctica de estrategias de comprensión contextualizados en textos inherentes al diseño y a la comunicación social además de los que fuimos seleccionando del CIDEA. A continuación presentaremos diversos casos de varios estudiantes en donde se puede apreciar el proceso realizado por cada uno para comprender cada trabajo.

En el trabajo número diecinueve, *Cinema, Video and TV*, las actividades de prelectura se diseñaron con el objeto de recuperar los conocimientos previos de los estudiantes sobre el tema a trabajarse con preguntas tales como:

- ¿cuáles son los medios que forman parte de los medios masivos de comunicación social?
- ¿crees que los medios de comunicación audiovisual son más efectivos que los medios únicamente auditivos? ¿Por qué?
- ¿qué diferencia encuentras entre el cine, las imágenes de video y la televisión?

- ¿crees que se complementan el uno al otro? Ejemplifica;
- clasifica los siguientes vocablos según corresponda: National Geographic's Documentaries, Casablanca, Modern Times, Ricky Martin, The X-files, Bruce Willis, Batman forever, The nanny, Nirvana, Titanic, Fast and Furious in Tokyo, Chaplin, Tears of the sun, Madonna, MTV —esta actividad es muy similar a la sugerida anteriormente por el material de trabajo, lo único que hicimos fue cambiar algunos nombres por otros más conocidos por nuestros estudiantes.

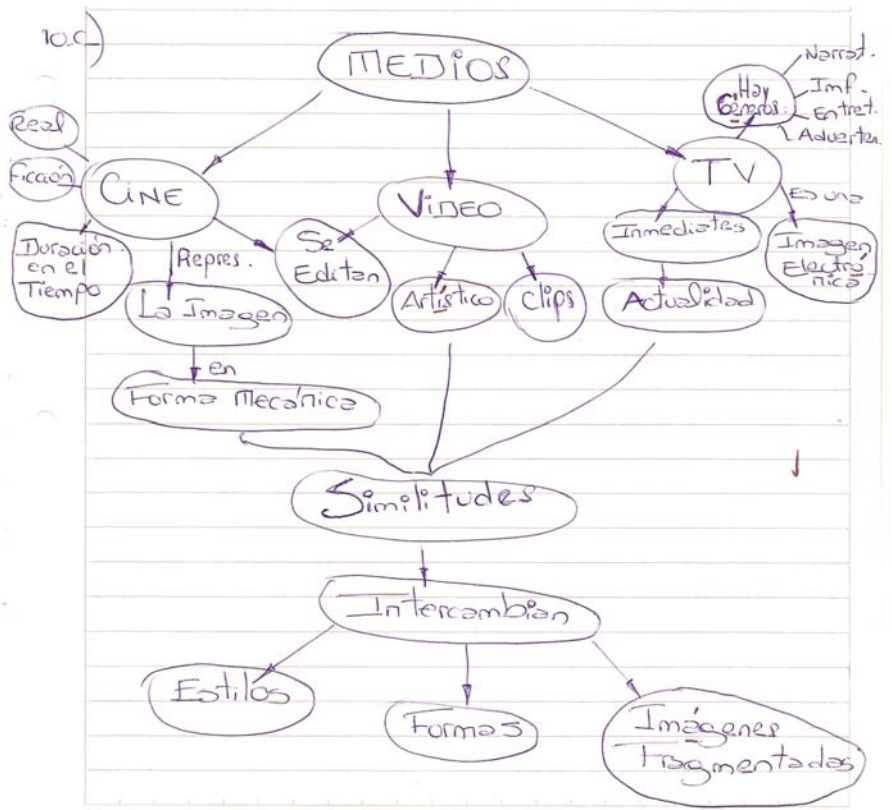
En las actividades de *poslectura* propusimos⁶⁹ las siguientes actividades:

- realice una lista con las ideas principales del texto;
- organícelas de acuerdo a su punto de vista siguiendo algún parámetro;
- si tuviese que agregarle al texto más información sobre cada uno de los medios de comunicación, ¿qué le agregaría?; y
- realice una red acerca del texto y luego agréguele detalles que usted considere necesario.

El primer estudiante respondió lo siguiente:

- ▶ ideas principales:
 - a) obra de los hermanos Lumiere;
 - b) imagen cinematográfica;
 - c) aparición de la televisión;
 - d) sistema de video;
 - e) similitudes entre cine, TV y video.
- ▶ Desde mi punto de vista a estas ideas las ordenaría de la siguiente forma:
 1. aparición de la televisión;
 2. imagen cinematográfica;
 3. sistema de video;
 4. obra de los hermanos Lumiere; y
 5. similitudes entre cine, TV y video.
- ▶ La red conceptual se presenta de la siguiente manera:

⁶⁹ En las páginas 44 y 45 se brinda un repertorio más complejo de actividades de poslectura. Al momento de realizar este trabajo de comprensión, las actividades de poslectura consistían en las detalladas aquí. Sin embargo, al momento de aplicarlo de nuevo, seguramente se le van a hacer otras modificaciones debido a los diferentes contextos educacionales en los que se trabaja y las diversas necesidades de los estudiantes.



El segundo estudiante presentó su trabajo sin realizar las actividades de poslectura. El tercer estudiante, por su parte, expuso:

- ▶ ideas principales —ya ordenadas—:
 - f) aparición de la TV;
 - g) imagen cinematográfica;
 - h) sistema de video;
 - i) obra de los hermanos Lumiere; y
 - j) similitudes entre cine, TV y video.
- ▶ La red conceptual es la siguiente:



Con estos ejemplos podemos apreciar tres maneras diferentes de enfrentar esta etapa de lectura, a saber: a) la persona que realiza un trabajo bastante completo entablando relaciones y aportes personales; b) la persona que realiza una red pobre en cuanto a los contenidos de las relaciones personales; y c) la persona que decide no hacer la actividad descartando así toda

forma de corroborar la contextualización del trabajo y la capacidad de establecer vínculos entre el contenido del texto y los conocimientos que la persona ya posee.

Otras actividades de prelectura, lectura y poslectura que podemos analizar son las del texto *the graphic identity: logos*. En la primera fase se realizaron tres consignas, a saber:

1. Según sus conocimientos ¿qué es un logo? ¿Para qué sirve?
2. ¿Has realizado alguna vez un logo? Si tu respuesta es afirmativa, ¿En qué consistía? Si tu respuesta es negativa y tuvieses que realizar un logo personal ¿Con qué finalidad lo harías, es decir, qué mensaje querrías transmitir?
3. Menciona cinco logos que conozcas.

Las respuestas para la primera consigna fueron:

- a) *El logo es la identidad visual de una empresa, es el símbolo que nos ayuda a identificarla en todo el mundo, por ejemplo la de “shell” o la tipografía de “Coca-cola”.*
- b) *Según mis conocimientos un logo es una imagen que transmite una sensación determinada en la persona que la observa, y sirve para representar una marca y además sirve para en reconocimiento de la marca.*
- c) *Un logo es la representación visual de un producto. Sirve para identificar la misma.*
- d) *Un logo sirve para dar a conocer un determinado producto. Es un símbolo de un producto.*
- e) *Un logo es la parte visual de la marca, la cual puede estar compuesta por varios factores, una es el texto (isotipo), o la imagen logotipo, o los dos (isologotipo) ó en algunos casos un sonido (fonotipo).⁷⁰*
- f) *Un logo es una imagen que identifica a un producto o servicio. Éste debe ser totalmente coherente con los principios de la empresa que lo produce y con la imagen que ésta pretende dar a su público objetivo.*
- g) *El logo es la imagen que acompaña a texto de la marca. Sirve para mostrar más claramente al consumidor el producto ofrecido.*
- h) *Es una imagen que sirve para identificar una “x” compañía, empresa o producto.*

A simple vista podemos afirmar que los estudiantes poseen conocimientos acerca del concepto, descripción y/o finalidad de un logo. A continuación pasaremos a las actividades de poslectura para acceder a la producción de los estudiantes con sus conocimientos y los contenidos brindados por el texto. Las actividades de poslectura son las siguientes:

1. ¿Cuál es la idea de cada párrafo? Descríbalos en no más de 10 palabras cada uno.

⁷⁰ Para dar confiabilidad y mostrar la mayor parte de los detalles de nuestra investigación, hemos transcritto las producciones de nuestros estudiantes de la misma manera que ellos lo escribieron para nosotros. Esto quiere decir que hemos conservado sus errores ortográficos, sintácticos y semánticos.

2. Realice una síntesis del texto que contenga no más de 6 oraciones.
3. Si tu carrera es *Técnico Superior en Comunicación Social* simula una entrevista con la persona encargada de la promoción de una firma o compañía. En la entrevista se debe mostrar información sobre la conexión que posee el logo de la compañía con esa entidad.

Si tu carrera es *Técnico Superior en Diseño Gráfico* crea un logo para una compañía y explica cuál es la intención que posee de acuerdo a lo que se dedique la compañía que te contrató.

Las respuestas para la primera consigna de poslectura fueron:

- Párrafo 1:
 - a). menciona la identidad de las compañías, que son los logos —no cumple con el requisito de la cantidad de palabras como máximo—;
 - b). de las imágenes visuales, los logos y Coca-Cola;
 - c). los logos son imágenes visuales, son importantes para el producto;
 - d). los logos dan una identificación a la empresa y son una parte de la imagen. Son símbolos e incluyen un nombre —al igual que la cita *d* del segundo párrafo realizado por la misma persona, esta síntesis no cumple con el requisito de la cantidad de palabras como máximo para la elaboración—;
 - e) habla de la importancia y como contribuye a la compañía;
 - f). importancia del logo en una compañía;
 - g). importancia de las imágenes.

- Párrafo 2:
 - a). habla de los logos, por que es importante el color y sus características de cómo tiene que ser —el compensor que realizó esta producción es el mismo que realizó la primera del primer párrafo. Por ello, posee el mismo inconveniente referido a la cantidad de palabras—;
 - b). compañía de logos y las características de los logos;
 - c). el color también es importante para darle personalidad al mismo;
 - d). el color para los logos es de gran importancia, y son utilizados en paquetes, folletos, y productos. Estos deben ser originales, impactantes y deben tener estilo;
 - e). sobre el significado, contenido y características del logo;
 - f). características de los logos;
 - g). importancia de los colores y de los elementos con los cuales debe contar.

Habiendo analizado los trabajos realizados por nuestros estudiantes comprensores podemos confirmar que logran comprender el contenido del texto pero no lo pueden sintetizar de manera tal que cumpla con los requisitos de la consigna.

Con respecto a la segunda consigna presentamos los trabajos a continuación:

② El texto habla de la identidad gráfica de una compañía, más específicamente de los logos. Como las empresas venden su imagen a través de ellas y cómo las personas fijan esa marca a través del color. Para que una marca sea efectiva tiene que tener originalidad, impacto y estilo. De esa manera tendrán trascendencia como Coca Cola y Mercedes. ✓ 18p

②. Síntesis del texto

Es muy importante la imagen visual ya que contribuye a la popularidad de un producto. Esto ayuda a la imagen de la empresa. Los logos de las grandes compañías internacionales son conocidos en todo el mundo. El diseño de Coca Cola fue creado en 1886 y lo que rodea el diseño si ha cambiado. Los logos deben ser originales, importantes, y con estilo. ✓

Por ejemplo si no tiene algo que conecte a esta oración, con los demás queda falta de relevancia.

② - Los logos, son de importancia para el producto, estos le dan popularidad. Otra parte importante del logo es el color. Este nos transmite algo, puede variar, los logos tienen características como por ej.: originalidad, impacto y estilo.

2) - El logo es un símbolo, una parte de la imagen, que ayuda a identificar la empresa. Muchos son usados en paquetes, folletos etc, y es de gran importancia su color ya que para otras personas puede tener otro significado. Deben ser originales y deben causar impacto. ✓ 30p.

② Los logos son parte de la imagen de una compañía. Son símbolos que hacen que las empresas sean reconocidas fácilmente. Los logos pueden ser usados tanto en el empaque y folletería, como en el producto mismo. Los colores del mismo son muy importantes, tanto como su originalidad, impacto y estilo. ✓

② Branding

① La calidad de un producto es muy importante, pero la imagen visual contribuye a la popularidad del mismo. ② Este le provee una identidad corporativa a la compañía.

③ Los logos de las compañías internacionales son reconocibles en todo el mundo.

④ Coca-Cola no ha cambiado la palabra desde 1886, solo a su alrededor.

9.5 p.

⑤ En las compañías, los colores de su logo son de vital importancia ya que estos tienen un significado, el cual puede variar de un lugar a otro.

⑥ Los logos ayudan a promover la identidad y a fijarse en la mente del consumidor, para esto debe poseer las siguientes características = originalidad, ser ^{impacto} impactante y ^{estilo} tener estilo.

Con respecto a la tercera actividad, los estudiantes de la tecnicatura en diseño gráfico realizaron creaciones de logos como las que siguen a continuación:



Quiere transmitir complejidad, una empresa familiar, pero a la vez quiere poder separar el logo por un lado la hamburguesa con la cocina para ser identificable y por otro la tipografía para llegar a otro nivel de mercado ya que este muestra calidad y elegancia.

FIX

20p

- La compañía es de Pegamentos.
- Intenta transmitir un producto confiable y seguro
- Una Imagen de Confianza.

3)

Repa Interior

15p

La intención que se posee es llamar la atención a mujeres y jóvenes ^{para} de adquirir. En este caso de que compren esta ropa interior, ya que se garantiza buena calidad.

Esta oración está mal formulada. No posee un sentido coherente.

TRONKA

5) Me contrató una banda de Punk Rock para que diseñe el logo de la Banda y lo que quiere transmitir es la locura del Punk Rock.

Fresh

Es para una empresa de agua mineral saborizada.

3)



La intención de este logo, es comunicarle al público objetivo, que se trata de un vino que se fraciona en botella, un vino casero, pero que es fino.

Como podemos observar, las producciones de los estudiantes han variado desde aquellos que simples y sin demasiado trabajo de producción hasta aquellos que involucran un mayor esfuerzo. De cualquier modo, el fin de la actividad no es evaluar tanto la calidad y los elementos empleados en la producción sino que los estudiantes produzcan.

Por otra parte, los estudiantes de la Tecnicatura en Comunicación Social realizaron entrevistas como las que presentamos a continuación:

③ P = periodista E = entrevistado - Peugeot.

P = ¿Cuál es el logo de la empresa?

E = Es un león - (creo)

P = ¿Qué intención se tiene al poner el león?

E = La intención que se tiene con el logo es que las personas se sientan con poder, ya que los leones dan miedo.

③ - Entrevista: Nosotros queríamos saber por qué el logo de la empresa Greenpeace se diseñó en color verde, ¿qué relación hay entre ellos...

Respuesta: Nosotros elegimos ese color ya que lo que nos interesa es la defensa del medio ambiente y el color verde connota frescura, pureza, naturaleza.

Con qué fin?

Respuesta: Con el fin de que la gente ^{al ver?} haya ese logo, que por cierto llama la atención, la gente al verlo nos reconozca y tome un poquito de conciencia del daño que se hace en todos los aspectos con los animales, con la tala de árboles, etc.

3 - Entrevista Empresa: Pumba, arreglos de jardines.

¿Cuál es el logo que representa a su empresa?

El logo de nuestra empresa es un rastrillo junto a un rosal florecido, espectacular.

¿Con qué intención se diseñó ese logo?

de Esto se hizo para transmitir la eficacia

de haber obtenido buenos resultados?

Si, verdaderamente tenemos buena demanda y tratamos de hacer bien nuestro trabajo.

- Buenos días, ¿cómo es su nombre y qué cargo ocupa en la firma?
- Mi nombre es Walter Thompson, soy encargado de Marketing en Coca Cola - ✓
- ¿Cómo surge la idea de la creación del logo, Coca Cola y su eslogan, "Es sentir de verdad"?
- Surge por la necesidad de identificar la compañía, de forma original, impactante y creativa.
- ¿Por qué los colores Rojo y Negro?
- Los colores son una parte muy importante de la imagen visual, el rojo brinda fuerza y el negro le gusto al jefe - ✓
- ¿Para qué se crea el logo?
- Se crea para identificar la empresa y llegar a la mente de los consumidores -
- Muchas gracias por su tiempo.
- No, muchas gracias a usted - ✓

3. Nos mostramos frente al líder de la mejor banda cóctel o nivel mundial y nos preguntamos a propósito del significado del logo que representa esta banda.

Este wolf el significado del orgullo, simboliza como puedes apreciar, el color rojo y a la vez negro de una persona que cuando solo a esencia manifiesta ternura, amor y humor, pero del otro.

del blón sea prona nuevamente se sumerge en la tinta.

Revidista: ¿Tiene algo que ver esta simbología con la música que le pertenece sus fans?

Chlo Vally: Claro que sí, si intentaron descubrir cuanto amor y pasión en las letras y a la vez cuanto orgullo se puede sentir. Revidista: Gracias Chlo, fue un gran placer.

③. CONSULTAMOS AL GERENTE COMERCIAL DE CITROËN SOBRE QUE RELACION TIENE EL LOGO DE LA MARCA CON EL PRODUCTO Y NOS CONTESTÓ QUE EL LOGO DATA DE LA SEGUNDA GUERRA MUNDIAL CUANDO LUEGO DE QUE LOS VEHICULOS DE LA MARCA PRESTARON FIELES SERVICIOS AL EJÉRCITO FRANCÉS Y FUERAN ASCENDIDOS A LA JERARQUÍA DE SARGENTO.

③ Se entrevistó al presidente de la compañía y PF en Argentina y encargado de su publicidad y marketing. Se le consultó sobre la relación de los colores y formas del logo de la compañía, con la compañía en sí.

El entrevistado contestó que los colores celeste y blanco representan los colores de la bandera del país donde nació la compañía, la estructura y forma prolija de las letras representan la seriedad y la manera de trabajar de la compañía con respecto al

producto que ofrece y sus características.

Y el color negro de las letras representa el negro del petróleo, materia prima del producto (combustibles) que manufacturan y comercializa esta empresa. ✓

Así podemos probar las diversas producciones de los estudiantes con entrevistas extensas o acotadas acerca de temáticas conocidas — la entrevista al encargado de marketing de Coca-Cola— como aquellas que no lo son —la entrevista al Gerente de Citroën. De todos modos reiteramos que lo importante en esta primera instancia no es evaluar la calidad de la producción sino al proceso productivo en sí. Más adelante se podrían evaluar los dos aspectos y aquellos que el docente considere necesarios.