



Los conocimientos previos en la comprensión de la lectura

La lectura puede convertirse en una experiencia verdadera que nos hace ser distintos y nos transforma.

(Serrano, 2004).

Francis D. Barboza

Universidad de Los Andes, Facultad
de Humanidades y Educación.
Postgrado de Lectura y Escritura
Mérida, Venezuela.
E-mail: francisdb1@hotmail.com

Recibido: 02-03-2007 Revisado: 05-04-2007

Resumen

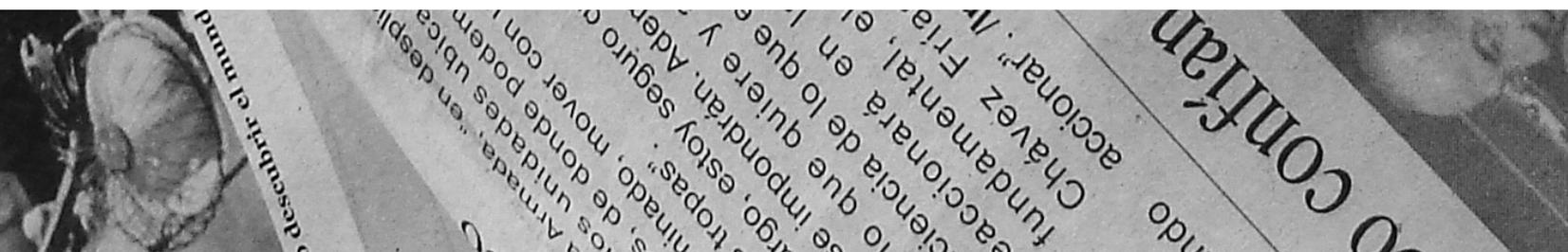
Se trata de una investigación documental sobre la importancia de la lectura y el papel de los conocimientos previos en la comprensión de la misma. Igualmente, se tratan estrategias didácticas como los mapas mentales y la predicción. Estos dos recursos pueden ser utilizados por el docente para explorar los conocimientos que poseen sus alumnos antes de iniciar la lectura de un nuevo texto que lleve a la adquisición de nuevos aprendizajes. Se ofrecen algunas orientaciones al/la docente para guiar la lectura y facilitar la comprensión los alumnos.

Palabras clave: escritura creativa, competencia literaria, producción de textos

Abstrac

This work is about a documental investigation in relation to the reading importance and the role of the previous knowledge in its comprehension. At the same time we find some didactic strategies as the mental maps and the prediction, both used as resources applied by the teacher in order to explore the knowledge that the student has before initiating the reading of a new text that takes to the acquisition of learning. We can also find some teaching advises very helpful to guide the reading and to make easier the comprehension to students.

Key words: reading comprehension, mental maps, didactic strategies.



La comprensión de la lectura es un problema complejo, sobre el que no existe duda y cuya responsabilidad compete a los educadores de todos los niveles del sistema educativo. Sin embargo, no siempre ha sido comprendido y, por ende, abordado en su verdadera dimensión. Tradicionalmente se pensaba en el lector como un ente pasivo, la información estaba en el texto y él tenía que extraerla, a esta etapa llegaba una vez que hubiera dominado el proceso de decodificación de letras para componer palabras.

Con los avances y aportes de la psicogenética y la psicolingüística, la concepción tradicional de la lectura ha presentado cambios importantes, así, el lector tenía que pasar por el lento aprendizaje de letras, sonidos, composición de palabras hasta llegar a la decodificación, para luego pasar a la comprensión y extraer el significado del texto. El más importante de estos cambios ha sido demostrar que el significado no está en el texto, está en el escritor cuando escribe y en la mente del lector cuando lee, por tanto, es un proceso totalmente activo de construcción de significados (Goodman, 1986).

La concepción constructivista no niega la importancia del aprendizaje de las letras y los sonidos, pero permite ver la lengua escrita en toda su complejidad más que como un problema de decodificación mecánico, como un problema de construcción y de uso en el mundo social.

Leer no es un proceso pasivo, unidireccional, que va del texto al individuo, el lector no recibe únicamente la información, sino que participa de la elaboración del significado del texto. La información que obtiene la confronta con sus esquemas conceptuales, efectuando, de una manera automática, las operaciones de construir, contrastar y reconstruir. Prat e Izquierdo (2000) señalan “Esto explica que ante un mismo texto, los lectores pueden hacer diferentes interpretaciones y extraer diferentes ideas”. (p. 84)

En ese proceso de construir, contrastar y reconstruir están en permanente interacción el lector, el texto, y el contexto. Cada uno de ellos hace su aporte a la lectura, independientemente del fin para el cual será utilizada, por ejemplo, para obtener información general o específica, para adquirir conocimientos, para aprender, analizar, imaginar, para acceder al amplio mundo del saber.

Para que este proceso tenga éxito el lector debe hacer uso de sus conocimientos previos, su competencia lingüística, sus actitudes, valores, propósitos todo lo cual lo ha ido conformando en el medio familiar, escolar y social en el que se desenvuelve. Esos conocimientos, almacenados en la memoria a largo plazo, son el producto de conceptos aprendidos, hechos y acontecimientos vividos, lecturas realizadas, explicaciones oídas, conversaciones sostenidas con diferentes personas del medio en que se desenvuelve cada individuo y que acuden a la memoria en el momento de interactuar con el texto (Serrano, Peña, Aguirre, Figueroa, Madrid, 2002). Todos estos aspectos hacen que los conocimientos que cada individuo posee sean estrictamente personales y, por ello, diferentes.

Cada nueva lectura contribuirá a enriquecer los conocimientos previos, transformar los esquemas conceptuales existentes y esta transformación le permitirá al lector la construcción de nuevos aprendizajes (Dubois 1995; Goodman, 1996; Rosenblatt, 1996; Rumelhart, 1980; Smith, 1990). Los conocimientos previos los relaciona el lector con la nueva información que obtiene de las diferentes lecturas que realiza (Smith, 1990). Sólo si el lector logra establecer esta relación logrará la construcción del significado.

La lectura está presente y es indispensable en todas las asignaturas del currículo, por eso podemos afirmar que muchos de los fracasos escolares los produce la falta de comprensión de la lectura y esto sucede, bien porque el/la alumno/a no dispone de los conocimientos previos necesarios o bien porque no establece la relación correspondiente entre lo que sabe y la información que le ofrece el texto.

Aquí cobra singular importancia el rol del docente quien deberá explorar los conocimientos que posee el/la alumna/o antes de iniciar la enseñanza de cada lectura para abordar un nuevo contenido. Para hacerlo puede utilizar diferentes estrategias, por ejemplo, la elaboración de mapas conceptuales y la predicción. Estas dos estrategias le permitirán al docente saber cuánto saben sus alumnos/as sobre la nueva información. Lo importante no estriba, de acuerdo a Solé (2001), “en saber lo que dice el texto, sino en saber lo necesario para saber más a partir del texto. (p. 90)

Si el docente encuentra desconocimiento en sus alumnos acerca del contenido de la lectura, deberá detenerse y contemplar la posibilidad de proporcionar la información necesaria antes de continuar con la enseñanza de un tema en particular, para ello es conveniente tener presente la heterogeneidad del grupo. Para tratar de nivelar los conocimientos previos sobre el tema se recomienda al docente utilizar diferentes recursos, tales como lecturas previas, explicaciones, demostraciones, de manera que se formen esquemas de conocimiento relacionados con lo que se va a leer que permitan al lector el procesamiento y la comprensión del texto (Serrano et al, 2002).

Actualmente se hace mucho énfasis en que el/la alumna/o se acerque a la lectura con todos los medios materiales posibles que se le puedan ofrecer en el espacio escolar, porque tal como lo afirma Sánchez (2002) “Los niños más afectados por el fracaso escolar son precisamente los que llegan a la escuela con menos información, con menos conocimientos previos sobre la lectura y la escritura”. (p. 42)

Por esta razón, el docente debe tener presente que el contexto que rodea al/a la alumno/a es el que le va a permitir conformar sus esquemas conceptuales y enriquecer sus conocimientos previos. El contexto se puede enmarcar, entonces, dentro de dos acepciones: una, referida al contexto familiar, escolar y social, y la otra, al contexto textual, que lo constituye la información disponible en el texto y que determina el significado de cada palabra. Este último contexto nos permite anticipar e interpretar algunos aspectos del texto, tales como predecir parte del contenido, hallar la lógica de una explicación, reconocer la estructura de una oración, identificar los términos sin que haya que recurrir al análisis de las letras que lo componen, entre muchas otras operaciones (Prat e Izquierdo, 2000).

Las estrategias para saber cuánto sabe el alumno sobre los nuevos contenidos –los mapas conceptuales y la predicción– son excluyentes, se complementan y permiten al docente planificar y llevar a la práctica situaciones de aprendizaje que ayuden a sus alumnos a darse cuenta de lo que saben y de lo que quieren y necesitan saber sobre un tema en particular.

Los mapas mentales o redes semánticas

Los mapas mentales o redes semánticas, –también llamados por algunos autores mapas conceptuales– son una técnica gráfica creada por Tony Buzan a mediados de los años 70; tienen como usos principales la toma de notas y la tormenta de ideas. Poseen dos propiedades principales: la estructura no es lineal como puede ser un trozo de texto y su crecimiento va del centro a la periferia.

Los mapas conceptuales abandonan el formato lineal de la toma de notas convencional. Lo hacen a favor de una estructura en dos dimensiones. Un mapa mental muestra la forma del objeto, la relativa importancia de los puntos particulares y la forma en que se relacionan entre ellos. Ayudan a hacer asociaciones fácilmente al igual que los links en el hipertexto. Si se busca fuera del mapa mental más información después de haberlo elaborado, entonces se puede integrar con facilidad nueva información.

Los mapas conceptuales o redes semánticas se pueden elaborar a partir de una lluvia de ideas: se anuncia el tema y se les pide a los alumnos que elaboren una lista de las palabras que ellos puedan relacionar con el mismo; luego se les sugiere que elaboren categorías con las palabras, formando grupos de palabras que se relacionen entre sí. Es recomendable que el docente proceda a explicar este ejercicio con ejemplos gráficos en la pizarra de la siguiente manera.

- Utilizar siempre una palabra central. Esta desencadena numerosas asociaciones y es muy útil para la memoria.
- Variar el tamaño de las letras. La diferencia de tamaño es una manera de indicar la importancia relativa de los elementos en una categoría.
- Usar un espacio apropiado entre cada palabra, aspecto que imprime orden y estructura al mapa mental.
- Utilizar flechas cuando se quieran establecer conexiones dentro del diseño ramificado y a través de él. Las flechas, que pueden ser uni o multidireccionales y variar en tamaño, forma y dimensiones, llevan a establecer una conexión entre una parte del mapa mental y otra.
- La codificación se puede hacer a partir de colores, éste es un instrumento que favorece la memoria y facilita el trabajo (Buzan, T. y Buzan, B., 1996).

Un ejercicio que permite apreciar la diversidad cognoscitiva de los alumnos, es que luego de elaboradas las listas y las categorías cada alumno/a las explique y los compañeros las anoten para saber cuántas palabras en común tienen entre ellos.

La predicción

Las experiencias y los conocimientos previos le permiten al lector elaborar predicciones sobre lo que sigue en el texto y cuál será su significado. Pero también las diferentes claves textuales presentes en el texto –títulos, sub-títulos, mayúsculas, negritas, paréntesis, subrayados– facilitan la elaboración de la predicción.

La predicción no es dentro de la lectura una estrategia aislada, se usa en concordancia con otras estrategias que Goodman (1986) señala: muestreo, confirmación y corrección. Así, si un lector se equivoca en la selección de claves gráficas para la construcción del significado, puede volver sobre el texto y buscar otras claves que le permitan la elaboración de nuevas predicciones. Goodman afirma que las mismas señales que se usan para hacer predicciones e inferencias subsecuentes, sirven para confirmar y corregir las anteriores. Peña (2000) señala que:

Puede darse el caso de que el lector regresa en la lectura cuando se da cuenta de que no está comprendiendo lo que lee, entonces él puede esperar en esta nueva lectura construir un significado que se acerque al intentado por el autor, si esta nueva lectura no lo ayuda, puede entonces llegar a la conclusión de que carece del conocimiento previo necesario para leer ese determinado texto. (p. 162)

Para Smith (1990) la predicción consiste en descartar alternativas improbables mediante la formulación de preguntas. Solé (2001) afirma que a pesar de que la lectura es un proceso continuo de formulación y verificación de hipótesis y predicciones sobre lo que sigue en el texto y cuál será su significado, el lector también se basa en aspectos del texto como la superestructura, títulos, ilustraciones, encabezamientos, paréntesis y las experiencias y conocimientos sobre lo que estos índices textuales dejan entrever sobre el contenido del texto. El lector confirma y corrige de acuerdo a la coherencia que encuentra entre lo que le ofrece el texto y lo que él ya conoce sobre el mismo.



Recomendaciones didácticas para el docente

Es responsabilidad del docente contextualizar los textos didácticos en el aula, éstos suelen tener un grado de dificultad muy por encima de las lecturas habituales de cualquier lector, por ejemplo, periódicos, revistas, cartas, novelas, entre otras. La decisión de elegir un texto y configurar la intención de la lectura comienza en el mismo momento de abrir un libro y darle el primer vistazo, por esa razón hay una serie de operaciones que niños/as y jóvenes deben ejecutar, tanto antes como durante y después de la lectura. Si se trata de un libro de texto, como de cualquier otro material escrito, tienen una dificultad añadida y es que no lo han elegido los propios alumnos-lectores, alguien, en este caso el docente, ha tomado la decisión por ellos y les llega, a sus manos, a menudo, sin ninguna justificación ni explicación previa (Prat e Izquierdo, 2000).

Cualquier texto para ser leído por los alumnos debería ir acompañado de orientaciones y explicaciones para poderlos hacer partícipes de los motivos y del interés que tiene en ese contexto. En ningún caso se debe olvidar explicar:

1. Los motivos que han llevado a la elección de ese texto en particular. Que el alumno comprenda cuál es el propósito de la lectura.
2. La función del texto en la secuencia de los contenidos que se están trabajando.
3. La intención de la lectura que se está proponiendo.
4. El origen del texto, características del autor. Es necesario ubicar al autor del texto en el contexto socio cultural e histórico en el que escribió el texto.
5. Contenidos con los que se pretende conectar (Prat e Izquierdo, 2000) y para cuáles servirá de base.

Por consiguiente, si el docente toma en consideración los aspectos mencionados, les estará proporcionando a los lectores la información que les facilitará el proceso de reflexión y de construcción de conocimientos.

Además, el proceso de enseñanza de la lectura debe ser organizado por el docente en función del alumno:

- Que cada uno pueda aprender a su manera. El tiempo interno de cada lector para lograr la comprensión es diferente, en consecuencia, merece respeto.
- Que aprenda desde sus intereses. El docente debe conocer a sus alumnos, sus preferencias, la motivación intrínseca y extrínseca que los anima.
- Desde su propia lectura de la realidad, qué piensan, qué opinan, qué saben de la realidad que los circunda, tanto regional, como nacional e internacional.
- Articulando el nuevo aprendizaje con otros procesos de búsqueda ya iniciados. No olvidar que el aprendizaje es permanente y se realiza sobre la base de los aprendizajes ya adquiridos.

Si el docente asume su rol de mediador entre el alumno y el contenido, y considera al alumno con todas sus potencialidades para permitirle un desarrollo integral, estará contribuyendo a su formación como lector autónomo, independiente y crítico.

BIBLIOGRAFÍA

Buzan, T. y Buzan, B. (1996). El libro de los mapas mentales. Barcelona. España: Urano.

Dubois, M. E. (1995). Lectura, escritura y formación docente. *Lectura y Vida* (2), 5-11.

Goodman, K. (1986). El proceso de lectura: consideraciones a través de las lenguas y del desarrollo. En E. Ferreiro y M. Gómez Palacio (Comps.), *Nuevas perspectivas sobre los procesos de lectura y escritura* (pp. 68-92). México: Siglo XXI Editores.

_____. (1996). La lectura, la escritura y los textos escritos: Una perspectiva transaccional sociopsicolingüística. En *Textos en contexto*. Argentina: Asociación Internacional de Lectura.

Peña, J. (2000). Las estrategias de lectura. Su utilización en el aula. *EDUCERE*, 4 (11), 159-163.

Prat, A. e Izquierdo, M. (2000). Función del texto escrito en la construcción de conocimientos y en el desarrollo de habilidades. En J. Jorba, I. Gómez y A. Prat (Eds.), *Hablar y escribir para aprender*. (pp. 73-112). Barcelona. España: Síntesis.

Rosenblatt, L. (1996). La teoría transaccional de la lectura y la escritura. *Textos en contexto* 1. Buenos Aires: IRA.

Rumelhart, D. (1980). Schemata: the buildings Blocks of Cognition. En R. J. Spiro, B. C. Bruce y W. F. Brewer (Eds.). *Theoretical Issues in Reading Comprehension*. Hillsdale, N. Y.: Lawrence Erlbaum Associates.

Sánchez, C. (2002). La alfabetización como proceso cognoscitivo de producción espontánea de la escritura y su expresión en el contexto escolar. En M. Anzola (Comp.). *Eventos tempranos de acercamiento a la lectura*. (pp. 35-80). Mérida. Venezuela: Gráficas El Portatítulo.

Serrano, S., Peña, J., Aguirre, R., Figueroa, P. y Madrid, A. (2002). *Formación de lectores y escritores autónomos. Orientaciones didácticas*. Mérida, Venezuela: Ex Libris.

Smith, F. (1990). *Para darle sentido a la lectura*. Madrid: Gráficas Rogar.

Solé, I. (2001). *Estrategias de lectura*. Barcelona. España: GRAÓ.