

## Estrategias interactivas e investigación acción para consolidar la comprensión de la lectura

**Eunice Sequea Romero y Jorge Luis Barboza**

*Universidad Nacional Experimental Rafael María Baralt (UNERMB). Estado Zulia, Venezuela.*

[jorgelbarbozah@gmail.com](mailto:jorgelbarbozah@gmail.com)

### Resumen

---

La comprensión lectora constituye un tema de estudio y preocupación en todo el sistema educativo venezolano, desde la primaria hasta el postgrado. A partir de diferentes enfoques y con diferentes métodos y estrategias se han buscado alternativas para mejorar las competencias que tienen los estudiantes. En el caso de este estudio se partió de las teorías constructivistas y de la metodología investigación acción en el aula para que los estudiantes desarrollaran la comprensión de la lectura a través de un conjunto de estrategias interactivas. En cuanto a las técnicas para la recolección y análisis de la información, se utilizaron cuantitativas y cualitativas, como la observación participante, el diario de clase y la triangulación, entre otros. La investigación se efectuó en dos ciclos con estudiantes del Programa Educación, Proyecto Educación Integral, de la Universidad Nacional Experimental "Rafael María Baralt". Los resultados evidencian mejoras sustantivas en los niveles de comprensión de la lectura del grupo, sobre todo en la lectura inferencial. Se evidencia que los aspectos como el clima del aula, aprendizaje cooperativo, aprender haciendo, aprendizaje significativo, las estrategias para la mediación de aprendizaje y los procesos metacognitivos en el proceso de aprendizaje son importantes para desarrollar la comprensión de la lectura. Asimismo, se consideran relevantes los elementos afectivos y sociales en el diseño de las estrategias. Por último, se concluye que más que consolidar la comprensión de la lectura, se consolidan los procesos cognitivos que posibilitan la comprensión.

**Palabras clave:** comprensión de la lectura, estrategias interactivas, investigación acción.

# Interactive and Action Research Strategies for Consolidating Reading Comprehension

## Abstract

Reading comprehension is a subject of study and concern throughout the Venezuelan educational system, from elementary school through graduate studies. Using different approaches, methods and strategies, alternatives have been sought to improve student competences. In this case, the study was based on constructivist theories and action research methodology in the classroom so that students develop reading comprehension through a set of interactive strategies. The techniques used for collecting and analyzing information were quantitative and qualitative, including participant observation, class diaries and triangulation, among others. Research was conducted in two cycles with students from the Education Program, Integral Education Project, at the National Experimental University "Rafael María Baralt." The results showed substantial improvements in reading comprehension, especially in inferential reading. It is evident that aspects such as classroom climate, cooperative learning, learning by doing, meaningful learning, strategies for mediating learning and metacognitive processes in the learning process are important for developing reading comprehension. Also, social and affective elements are considered relevant for designing strategies. Finally, conclusions are that, rather than building reading comprehension, cognitive processes that enable comprehension are consolidated.

**Keywords:** reading comprehension, interactive strategies, action research.

## Introducción

La comprensión de la lectura es una preocupación que transversa todo el sistema educativo venezolano, desde la educación primaria, cuando el niño es alfabetizado, hasta los niveles de pregrado y postgrado. Durante el ejercicio de la docencia de uno de los autores en la II y III Etapa de Educación Básica (entre los años 1989 y 2002), como especialista en las áreas de lengua y literatura, a pesar de los esfuerzos realizados con los estudiantes de turno, se llegó a la conclusión de que hacía falta herramientas para obtener resultados efectivos y que las técnicas propuestas en los libros de textos de la asignatura Castellano y Literatura como el subrayado, la identificación de ideas principales y secundarias no resolvían el problema.

El conocimiento de la teoría constructivista aplicada a la educación aportó valiosas explicaciones, sobre todo las

realizadas por Ferreiro y Teberosky (1998) en cuanto al proceso de adquisición de la lengua escrita. A su vez, los aportes de Sánchez (1996, 1997, 2000) en cuanto al desarrollo de las habilidades de pensamiento le sirvieron de guía en la década de los noventa, para abordar el problema con nuevas estrategias; sin embargo, los esfuerzos hechos de una manera intermitente y no sistematizada no arrojaron resultados permanentes.

La labor docente del investigador a nivel universitario en el Programa Educación, Proyecto Educación Integral, de la Universidad Nacional Experimental "Rafael María Baralt"<sup>1</sup> (UNERMB), en las asignaturas Taller de Lectura y Escritura (I semestre) y Literatura General (II semestre) nos llevaron a desarrollar contenidos basados en procesos cognitivos aplicados a la lectura, pero un número importante de estudiantes carecía de herramientas para comprender textos de diversos tipos, en los casos más graves se

1 El Programa Educación de la UNERMB está conformado por Proyectos (Educación Integral, Matemática y Física para el momento de la investigación).

encontró lo que denominamos *analfabetismo funcional universitario*, el cual definimos como una severa discapacidad para comprender textos propios de este nivel.

Buscar las razones por las cuales los estudiantes no fueron preparados de manera sistemática para abordar de manera analítica diversos tipos de texto, lleva a una cadena de culpas a lo largo de todo el sistema educativo, pero lo más grave es que estos estudiantes son o serán docentes de los niveles básicos, por lo que el problema continuará, ya que al egresar, además de un bajo nivel de comprensión de textos, carecerán de métodos y estrategias que estimulen el desarrollo de la comprensión de la lectura en sus propios estudiantes. La idea de la investigación nace de ¿cómo estimular el desarrollo de la comprensión de la lectura en los estudiantes del Programa Educación, Proyecto Educación Integral de la UNERMB?

Para dar respuesta a esta interrogante, se buscaron alternativas conceptuales, metodológicas y andragógicas, de las cuales surgieron los propósitos de la investigación: a) diseñar estrategias que estimulen la comprensión de la lectura, y b) estudiar la aplicabilidad de dichas estrategias en niveles de educación precedentes al universitario.

## Fundamentación conceptual

Los estudios más recientes sobre la lectura hacen hincapié en los aspectos cognitivos del acto de leer. Díaz y Echeverry (1999: 30), por ejemplo, acentúan que la lectura es un proceso en el cual el sujeto estructura y desestructura sus respuestas a las interrogantes planteadas continuamente por el texto, hasta lograr su dominio y comprensión, así el lector puede hacer su aporte y, de esta manera, completar el proceso dinámico que la lectura implica.

Igualmente, Mejía (1992: 61), afirma que la lectura es una actividad cognitiva compleja, y el lector es un procesador de la información contenida en el texto.

Pipkin (1998: 42) define leer como una: "...actividad cognoscitiva, que explica una relación constructiva en la que interactúan texto y lector. El lector construye una representación mental del texto –modelo de significado– que es una de las representaciones posibles de éste".

Desde la perspectiva de la teoría constructivista, Díaz y Hernández (1998:142) señalan que "la comprensión de textos es una actividad constructiva compleja de carácter estratégico, que implica interacción entre las características del lector y del texto en un contexto determinado".

En este orden de ideas, Vigotsky, por ejemplo, cuando habla de la apropiación en términos culturales (Wertsch, 1993: 12) menciona los siguientes principios:

- Predominio de la influencia del medio ambiente referida al origen de los procesos psicológicos superiores (lenguaje oral y lectoescritura).
- Mediación semiótica referida al papel fundamental de los instrumentos de mediación en la construcción del psiquismo: herramientas y signos. Los signos (propios de la lengua) permiten organizar el pensamiento.

La lengua, materializada en el lenguaje, es instrumento de interacción social, a mayor interacción social, mayores serán las posibilidades de aumentar el conocimiento, es decir, de desarrollar las funciones mentales superiores. El lenguaje precede al pensamiento racional e influye en su naturaleza; la palabra es mediadora de ese proceso.

En este sentido, la intervención de otros individuos (expertos o pares) posibilita el desarrollo de las habilidades cognitivas, por lo tanto también, en general, la comprensión y la comprensión de la lectura, específicamente.

Es por ello que se concuerda con Sánchez (1996: 9), cuando afirma: "Los procesos son componentes activos del pensamiento. [...] son operadores intelectuales capaces de actuar sobre la información de entrada y de transformarla para generar nuevos productos tales como reglas, principios, decisiones, soluciones de problemas, etc." Los procesos elementales de pensamiento son: observación, comparación, relación, clasificación jerárquica, análisis, síntesis y evaluación, son procesos universales en los cuales se apoyan las construcciones del conocimiento y las formas de razonamiento.

La comprensión como proceso consiste en la construcción de la representación de los textos en multiniveles, ella mejora cuando el lector construye más niveles de representación y hace más inferencias en cada nivel. En la comprensión literal no hace falta imaginarse nada, todo está explícitamente en el texto, mientras que en la inferencial se deben elaborar relaciones deducidas del escrito, es lectura interpretativa, se establecen conclusiones, se hacen generalizaciones, se predicen fenómenos. Sánchez (1996) plantea dos tipos de inferencia: de nivel muy bajo (relaciones cercanas a la realidad) y de nivel alto (requieren verificación y sustentación).

En el marco de la teoría humanista, Roger (1996: 158) expone que la función del docente es facilitar el aprendizaje del participante, para lo cual debe emplear todas las estrategias con el fin de que los estudiantes aprendan de manera significativa y desarrollen todas sus potencialidades.

La práctica educativa debe estar centrada en el sujeto que aprende, el aprendizaje no sólo se da por los aspectos cognitivos, sino también, por los afectivos. En este sentido,

consideramos el clima sociopsicoafectivo del aula como elemento favorecedor del aprendizaje. Martínez (1999: 163), afirma:

...los estados afectivos adquieren una importancia extraordinaria, ya que pueden inhibir, distorsionar, excitar o regular los procesos cognitivos, conclusión ésta que deberá cambiar muchas prácticas antieducativas, que no se preocupan de crear el clima o atmósfera afectivos necesarios para *facilitar* los procesos de aprendizaje y el fomento y desarrollo de la creatividad.

Por su parte Díaz y Hernández (1998: 37), sostienen:

...la motivación escolar se encuentra ligada de manera estrecha al ambiente del aprendizaje imperante en el aula (sus propiedades, procesos, estructuras y clima).” ...“Desde esta perspectiva, la interacción entre las necesidades individuales y las condiciones socioambientales del salón son factores clave para la explicación de la motivación al grupo para el aprendizaje.

Todo ello en el marco de la teoría del “boopstrat”, la cual explica Capra (1984: 324):

En la nueva visión del mundo, el Universo está considerado como una telaraña dinámica de sucesos relacionados entre sí. Ninguna de las propiedades de cualquier parte de esta telaraña es fundamental; todas ellas siguen el ejemplo de las propiedades de las demás partes, y la consistencia total de sus interrelaciones mutuas determina la estructura de todo el entramado.

Ningún concepto es más importante que otro, ninguna etapa del proceso es más importante que otra, ninguna es fundamental por sí sola sino en cuanto y en tanto está en relación con otra; todas son igualmente importantes: todos son fundamentales.

El boopstrat es la visión holística del universo. En consecuencia, el holismo es un suprasistema que incluye e influye en todos y cada uno de los sistemas de una organización. Dicha visión, por un lado, no permite abarcar las múltiples relaciones involucradas en la actividad de la lectura y, por el otro, nos obliga a desarrollar una investigación en la cual la información que aporten los actores sea el elemento vertebral para generar la transformación del grupo.

## Metodología

Tipo de investigación: Se trabajó con investigación acción en el aula, concebida por Kemmis y McTaggart (1992) como una indagación autorreflexiva emprendida por los participantes en situaciones sociales. Entre sus características están:

- Plantea el cambio y la mejora de las prácticas, sean educativas, sociales y personales.
- Se desarrolla de manera participativa.
- Metodológicamente sigue proceso en espiral con cuatro fases: Planificación, acción, observación y reflexión.
- Constituye un proceso sistemático de aprendizaje, ya que implica el análisis crítico de las situaciones (clases, centros o sistemas), induce a la teorización sustantiva de las prácticas y exige que las acciones y teorías sean sometidas a prueba.

A partir de la fundamentación planteada y asumiendo la indagación autorreflexiva, se aplicaron una serie de actividades a fin de descubrir cuáles estrategias eran efectivas y cuáles no, y su porqué.

### Escenario de la investigación

El estudio se realizó en el curso de carácter electivo Taller de Análisis y Crítica Literaria del Proyecto Profesionalización Docente del Programa Educación Integral de la UNERMB. Esta asignatura es ofertada a partir del octavo semestre de la carrera. Es de destacar que el programa de la asignatura se modificó en esta oportunidad y se incorporaron los contenidos del Taller de Lectura y Escritura, referidos al desarrollo de estrategias de lectura. Para efectos de tener claro los propósitos y el contexto adecuado, se acordó con los participantes denominar la asignatura, de manera no oficial, Comprensión de la Lectura.

### Participantes de la investigación

Se trabajó con dos cursos de la asignatura Taller de Análisis y Crítica Literaria, el primero en la sede de UNERMB- Ciudad Ojeda con 17 estudiantes y el segundo de la sede UNERMB-Cabimas con 26 participantes.

### Técnicas de recolección de información

Observación participante, llevada a cabo por el investigador responsable, mediador del curso, utilizó el diario para el registro de la observación, se llevó a cabo fundamentalmente a lo largo de las actividades cotidianas de clase.

El cuestionario, con preguntas de opción múltiple, con este instrumento se realizó el diagnóstico inicial antes de implementar las acciones acordadas de cambio.

Lluvia de ideas. Los estudiantes hicieron autoevaluación de sus dificultades con la lectura.

Pruebas. Diseñadas para ser aplicadas luego de las lecturas, sus interrogantes buscaban el análisis literal e inferencial del texto y la reflexión a través de procesos metacognitivos. Los textos fueron aumentando en cuanto a la

dificultad y se fue introduciendo paulatinamente la noción de analogía.

### **Análisis de la información**

Se utilizó estadística descriptiva para organizar los datos provenientes del cuestionario. Además se seleccionó la denominada línea base y evaluación que es una especie de fotografía antes de una intervención y luego de ella. Además, se trianguló la información aportada inicialmente por los participantes, la registrada *in situ* por el investigador responsable durante las acciones y los resultados de la prueba final.

### **Ejecución de las estrategias y acciones planificadas**

Se considera la producción de inferencias un eje clave alrededor de la cual gira la comprensión de la lectura. Como ya se explicó, se parte de la premisa de la existencia de una lectura literal y de una lectura inferencial. Asimismo, acompañado de procesos metacognitivos también se clasificaron las preguntas como preguntas de análisis (separan el todo en partes) y preguntas de síntesis (integración de las partes para formar un nuevo todo). Cada vez que el texto lo permitía se estudiaban las analogías que hubiera en ellos.

Los pasos seguidos en el aula fueron:

- Se lee un texto seleccionado por el docente (se puede combinar la lectura silenciosa y la lectura en voz alta).
- Se entregan las preguntas (literales e inferenciales). Se hace en este momento, después de leer el texto, con el objeto de que el alumno lo lea centrándose en el mismo, e incluso lo disfrute, y no en función de responder preguntas, ya que éstas se pueden convertir en distractoras.
- Se entregan las preguntas y los participantes se agrupan para responderlas.
- Una vez respondidas, se discuten en plenaria. Ello implica participación y dinamismo. Aquí nos apoyamos en las tácticas de interacción verbal y nos aseguramos de que intervenga el mayor número de alumnos posible.

Cuando el curso había avanzado lo suficiente y la mayoría de los participantes había superado las dificultades para analizar la lectura, se les entregaron textos y se les pidió que fueran ellos quienes elaboraran las preguntas, las cuales debieron ser literales e inferenciales, y estar respondidas e identificadas como tales. Igualmente, las calificaron en las categorías análisis o síntesis.

El propósito fue practicar la lectura inferencial y repetir el mayor número de veces los *procesos de pensamiento, de reflexión* que se dan en la lectura y la relectura, en la con-

frontación de las ideas con el texto y con los participantes, es decir, con los otros, a fin de que las estructuras cognitivas se ejercitaran, posibilitaran y facilitaran cada vez más la producción de inferencias. Por su parte, las preguntas literales muchas veces sirvieron de guía al lector, una especie de pivote o clave para acceder con más facilidad a las respuestas tipo inferencial.

### **Presentación de los resultados**

La investigación se separa en dos ciclos: el primer ciclo sirvió de diagnóstico, se profundizó en las condiciones iniciales relacionadas con la problemática y la sensibilización de los estudiantes para enfrentar la propuesta de cambio, también sirvió para establecer la categoría a investigar: la producción de inferencias. El segundo ciclo, en el cual además de confirmar el diagnóstico realizado en el primer ciclo, se desarrollaron las acciones para producir cambios, en acuerdo con el propósito de la investigación.

En cuanto a las acciones, es importante señalar que el primer ciclo constituyó un tanteo, una aproximación a fin de buscar los resultados propuestos. En cambio, en el segundo ciclo ya se tenía una visión más clara de su estructuración y aplicación. Es por ello (y por motivos de espacio) que se referirán los resultados de éste último.

#### **Ciclo II**

Durante este ciclo se realizaron las acciones para superar las deficiencias que salieron como resultado de la exploración, se ejecutaron siguiendo las fases de la metodología seleccionada: Formular estrategias de acción para resolver el problema, poner en práctica y evaluar estrategias de acción y aclarar nuevamente la acción problemática. Las estrategias llevadas a cabo se resumen de la siguiente manera:

- Selección de una serie de textos de diversos tipos (informativos, expositivos, argumentativos y recreativos) y de variados temas. Eran entregados con suficiente antelación para que los estudiantes pudiesen familiarizarse con ellos y buscar las palabras de significado desconocido.
- Se elaboraba una batería de preguntas para relacionar las ideas planteadas (esquemas o mapas de relaciones), de índole literal, inferencial y análisis de analogías (si las hubiera), se hacía progresivamente, de nivel bajo (inferencias) a nivel alto; si algún texto presentaba analogías, se comentaba su presencia y se asociaban con analogías de situaciones cotidianas, posteriormente se analizaron tanto en su estructura como en su semántica.

- En el salón se hacía una lectura silenciosa, antes de entregar las preguntas. En ocasiones debieron escribir las respuestas, en otras fueron respuestas verbales y subrayaron en el texto.
- Se ejerció la metacognición en cuanto a la identificación de los tipos de pregunta y los pasos que se llevaron a cabo para la comprensión del texto.

Antes de estas acciones se aplicó una prueba diagnóstica a fin de establecer una línea base (Cuadro 1).

Para obtener datos confiables, estos resultados no fueron presentados ni discutidos con los participantes porque al final del curso se volvería a aplicar la misma prueba a fin de compararlos uno a uno.

Una vez culminadas las acciones planificadas, se aplicó la prueba para evaluar los aspectos seleccionados en la primera prueba de la línea base, sus resultados pueden verse en el Cuadro 2.

Al comparar las dos pruebas, se constatan avances significativos debido al proceso de acción y transformación sistemática, que produjo un anclaje no sólo de conocimientos, sino también de procesos, potenciando las posibilidades de la lectura inferencial y en la obtención de procesos metacognitivos necesarios y oportunos.

## Consideraciones finales

Más allá de los resultados cuantitativos, se dieron avances en las estrategias para abordar el problema de la comprensión, al utilizar la metodología de la investigación acción en el aula, porque simultáneamente se favorecieron estrategias para la mediación de aprendizajes.

El conjunto de información obtenida a través de los diversos instrumentos fue procesada y analizada sobre la

base de los propósitos planteados en función del marco conceptual que sustenta esta investigación. Las partes de dicho conjunto y el conjunto en sí es lo que se define como *evidencias*. Este marco permitió comprender y explicar los hechos ocurridos.

Para efectos de este estudio es importante señalar a qué se refiere cuando se habla de estrategias interactivas. Este concepto surgió en el transcurso de la investigación y es el resultado de un cúmulo de acciones que permiten obtener sistemáticamente una producción cognitiva específica; producción de inferencias y metacogniciones, en el marco de los aspectos afectivo y social. Es pertinente para ello, definir las acciones puestas en práctica a partir de la visión holística de los investigadores.

**El clima del aula**, entendido como un estado social, psicológico y afectivo generado inicialmente por el docente, quien con su actitud y aptitud logra la distensión psicológica del aula, se establece una relación más horizontal con los estudiantes y una comunicación más abierta. Como una evidencia del clima del aula presentamos la respuesta de una participante. Se pregunta *¿Cómo se sintieron hoy? ¿Qué les pareció la clase?*

Maryeling: Bueno profe, yo le quiero decir que cuando una inscribe esta materia, imagínese Comprensión Lectora, yo pensé que íbamos a venir a leer y que iba a ser aburrido, claro, leemos pero es entretenido... pero ahora más bien vengo con ganas porque aquí la pasamos bien y realmente aprendemos y comprendemos mejor... y las clases son muy agradables. (Fuente: Diario de clase del investigador).

Siempre dentro de la visión holística de los investigadores, un elemento que consideramos clave y que coadyu-

Cuadro 1. Prueba Diagnóstica.

Pregunta nº	1		2		3		4	
Tipo de pregunta	Literal		Inferencial		Inferencial		Inferencial	
Criterio	A	NA	A	NA	A	NA	A	NA
%	100	0	6,25	93,75	0	100	43,75	56,25

Fuente: Prueba aplicada a los estudiantes.

A: Acertó. NA: No acertó.

Cuadro 2. Resultados de la segunda aplicación

Pregunta nº	1		2		3		4	
Tipo de pregunta	Literal		Inferencial		Inferencial		Inferencial	
Criterio	A	NA	A	NA	A	NA	A	NA
%	100	0	92,86	7,14	78,57	21,43	89,29	10,71

Fuente: Prueba aplicada a los estudiantes.

A: Acertó. NA: No acertó.

va a este clima proactivo es el tipo de textos seleccionados. En general, en conjunto conforman una selección de escritos que podríamos calificar de reflexión. En nuestra opinión, esta característica hace que los participantes se identifiquen afectivamente con ellos, es decir, les toca una fibra interna que los lleva a reflexionar sobre sí mismos en relación a su entorno y a los otros. Algunas de las preguntas hechas al texto están dirigidas subrepticamente a confrontarlos con ese *sí mismo*, lo cual conlleva a la autorreflexión.

Creemos necesario comentar que la selección de los textos utilizados en el curso está en constante construcción y revisión, y es el producto de varios años de ensayo y error, ya que al inicio se utilizaban los que estaban dentro de la esfera del gusto del investigador a cargo; sin embargo, en el devenir del tiempo se fue eligiendo los que causaban buena impresión en los estudiantes y que a su vez servían para los fines establecidos: estimular el desarrollo de la comprensión de la lectura. En otras palabras, han sido y serán los participantes de los cursos quienes en última instancia le indicarán al investigador si el texto es adecuado o no.

Estimamos que para preparar a los estudiantes en la lectura y, específicamente, en la comprensión escrita, es necesario tomar en cuenta que su gusto por la misma es casi bajo y, por supuesto, su hábito para leer es casi nulo, en consecuencia es estratégicamente conveniente diseñar asignaturas para iniciarlos con textos adecuados y a partir de allí apalancar procesos de análisis más complejos.

**Aprendizaje cooperativo**, (Johnson & Johnson, 1999) es la mediación de aprendizajes con liderazgos compartidos; la estrategia del taller para el desarrollo de las clases hace énfasis en la interacción, ya que al trabajar en pequeños grupos se aprovecha el aprendizaje propio y el que se produce en esa interrelación. Como valor agregado esta forma de trabajar fortalece las competencias sociales y comunicativas.

A continuación se incluye una evidencia de la operacionalización del aprendizaje cooperativo, se planteó a los participantes que dieran una opinión sobre la dinámica de la clase:

“...así mismo, hubo una **buena interacción entre los integrantes, se respetaron los puntos de vista y opiniones de cada quien** afianzándose en un solo resultado. Lo interesante fue que **podimos** lograr el objetivo, y aunque poco nos conocemos **logramos intercambiar ideas** hasta llegar a un consenso y cumplir el objetivo de esta actividad.” (Negritas de los autores. Fuente: Producción escrita: taller n° 1).

**Aprender haciendo**, más allá de una práctica común de hacer ejercicios sin fundamentación teórica, la asimilación de la teoría se hace con la constante práctica de los concep-

tos, en este caso producción de inferencias y metacogniciones. Como ejemplo, incluimos la siguiente evidencia (Pregunta: ¿en qué momento utilizaron los procesos de análisis y síntesis?).

Estos dos procesos [análisis y síntesis] **fueron utilizados, ya que con ellos pudimos** llegar a una mejor comprensión de la lectura, y esto a su vez **nos permitió crear** un título acorde con las descripciones que se presentaron en el texto “Como el Lápiz”. **Logramos analizar cada una de las cualidades**, por ejemplo, en la primera cualidad, **analizamos cada una de las oraciones que la componen**, para sintetizar y llegar al título que **escogimos**: “El Guía”. (Negritas de los autores. Fuente: Producción escrita: taller n° 3).

**Aprendizaje significativo**: (Ausubel, 1976) El proceso de comprensión escrita precisa de conocimientos previos y relevantes, de allí que la selección de textos es importante, porque la comprensión de la lectura se da en la intersección entre las experiencias previas del lector, la información que suministra el texto y el conocimiento que tenga el lector del contexto del texto. Para que haya aprendizaje significativo los nuevos conocimientos o información se relacionan con la estructura cognitiva del que aprende de forma no arbitraria y sustantiva.

En otras palabras, las experiencias previas del lector influyen en la interpretación de la información, es decir, que el conjunto de vivencias, lecturas, afinidad y conocimientos sobre el tema, determina no sólo cuánto, sino también qué entiende y la forma de asimilarlo en su estructura cognitiva. Esto es superlativo en los textos altamente subjetivos como los literarios.

Observemos la siguiente evidencia:

Una de las experiencias más significativas fue el compartir ideas, ya que el equipo **no percibió el texto de igual forma**, esto llevó a una discusión para la formulación de preguntas y sus respuestas. (Negritas de los autores. Fuente: Producción escrita: taller n° 1).

Constantemente encontramos que la percepción y comprensión del texto era diferente, y era validada por los estudiantes al requerirles la explicación de dicha interpretación. En la justificación, las experiencias de los lectores constituían un elemento importante.

Finalmente, se hizo la pregunta metacognitiva “Las estrategias ejercitadas en clase ¿pueden ser aplicadas en tu ejercicio profesional?” (encuesta final), a fin de comprobar si los participantes habían comprendido que podían transferir las estrategias empleadas del nivel universitario al nivel de primaria.

El 100% respondió que efectivamente las estrategias practicadas en clase podían ser aplicadas en alumnos de

primaria, de ellos 3 participantes manifestaron que ya lo estaban haciendo:

Sí, de hecho ya las estoy aplicando con mis alumnos, la clase se hace más dinámica y los alumnos se interesan más por el tema al momento de elaborar sus propias preguntas y respuestas.

Sí, porque esto me ha ayudado a mejorar mi comprensión lectora, y a que mis alumnos comprendan el texto y lo analicen por sí solos.

Claro que sí, las estoy aplicando en mi labor en la escuela y para mis estudios en la universidad. (Fuente: Producción escrita: taller nº 3).

Para diseñar estrategias que estimulen el desarrollo de la comprensión de la lectura, y para formar lectores, es esencial tomar en cuenta los aspectos afectivos y sociales, además de los cognitivos, de los participantes, es decir, construirlas desde y con los participantes. En esta triangulación podríamos encontrar respuestas en la formación del hábito de leer, en estudiantes de primaria, educación media y, particularmente, universitarios en la carrera de Educación.

Asimismo, la comprensión de la lectura es relativa, ya que entran en juego los conocimientos previos y la madurez cognitiva, en consecuencia se puede afirmar que se podrán consolidar *los procesos cognitivos* implicados, mas no la comprensión de la lectura en sí, porque cada vez que aborde un texto su aprehensión dependerá de lo que se sepa de él con anterioridad y de la cantidad de inferencias, relaciones intratextuales y transferencias que pueda hacer el lector.

## Referencias

- AUSUBEL, D.P. (1976). **Psicología educativa. Un punto de vista cognoscitivo**. Ed. Trillas. México.
- CAPRA, F. (1992). **El Tao de la Física. Una exploración entre los Paralelismos la Física Moderna y el Misticismo Oriental**. 7ma. ed. Barcelona: Editorial Humanitas, S. L.
- DÍAZ, L. y ECHEVERRY de Z., C. (1999). **Enseñar y aprender, leer y escribir. Una propuesta a partir de la investigación**. 1era. ed. Bogotá: Editorial Magisterio.
- DÍAZ, F. y HERNÁNDEZ, G. (1998). **Estrategias docentes para un aprendizaje significativo. Una Interpretación constructivista**. México: McGraw Gill.
- JOHNSON, D. y JOHNSON, R. (1999). **Los nuevos Círculos de Aprendizaje**. Buenos Aires: Aique.
- KEMMIS, S. y MCTAGGART, R. (1992). **Como Planificar la Investigación Acción**. Barcelona. Laertes.
- MARTÍNEZ, M. (1999). **La Psicología Humanista. Un nuevo Paradigma Psicológico**. 2da. ed. México: Trillas.
- MEJÍA de F, L. (1992). Aproximación a un modelo interactivo de lectura: Un enfoque semántico-comunicativo. En: **Los procesos de la lectura**. Jurado Valencia, Fabio y Bustamante, Zamudio. (Compiladores) (1998) Hacia la producción interactiva de los sentidos. Bogotá: Editorial Magisterio.
- PIPKIN, M. (1998). **La lectura y los lectores. ¿Cómo dialogar con el texto?** Rosario (Argentina): Editorial Homo Sapiens Ediciones.
- ROGERS, C. (1996). **Libertad y creatividad en la educación**. Barcelona: Ediciones Paidós Ibérica.
- SÁNCHEZ, M. de (1996). **El Pensamiento Lógico Crítico**. España. Editorial de la Universidad Santiago de Compostela.
- SÁNCHEZ, M. de (1997). **Aprender a Pensar. Nivel I. Planifica y Decide**. Venezuela. Centro CDIP-CIED.
- SÁNCHEZ, M. de (2000). **Aprender a Pensar. Organización del Pensamiento**. México. Editorial Trillas.
- WERTSCH, J. (1993). **Voces de la Mente. Un Enfoque Sociocultural para el Estudio de la Acción Mediada**. Madrid: Visor Distribuciones.