

COMPRENSIÓN LECTORA E INTERACCIÓN LINGÜÍSTICA EN LA EDUCACIÓN SECUNDARIA

Zabaleta, Verónica; Centeleghe, Maria Eugenia; Piatti, Vanesa Silvina; Michele, Jesica Paola; Ingargiola, Rocío
Facultad de Psicología, Universidad Nacional de La Plata - Comisión de Investigaciones Científicas de la
Provincia de Buenos Aires. Argentina

RESUMEN

El objetivo del presente trabajo es explorar la aplicación de categorías conceptuales procedentes de los estudios sobre comprensión lectora para analizar situaciones de intercambio entre un docente y sus estudiantes en relación con un texto literario ("Corazón delator" de Edgar Allan Poe), en el primer año de la escolaridad secundaria. El propósito es delimitar los alcances y límites de las estrategias que el docente utiliza en su intento de favorecer la comprensión de un texto narrativo. Para alcanzar el objetivo se retoman los aportes de la Psicología Cognitiva y la Psicolingüística, los que han permitido delimitar los procesos implicados en la comprensión del lenguaje escrito. Asimismo, se retoman aportes de la Sociolingüística Interaccional, la que a partir de categorías procedentes de los Enfoques Socio-culturales, permite abordar la conversación en el aula como matriz de la construcción de conocimiento. El estudio se realizó en una escuela secundaria de gestión estatal en un curso de primer año, en la asignatura Prácticas del Lenguaje. Se utilizó una metodología de análisis cualitativa interpretativa del discurso a partir de las categorías procedentes de los marcos teóricos especificados.

Palabras clave

Comprensión lectora, Estrategias, Conversación, Educación secundaria

ABSTRACT

READING COMPREHENSION AND LINGUISTIC INTERACTION IN SECONDARY EDUCATION

The present work's aim is to explore the application of conceptual categories that come from reading comprehension studies to analyze situations of exchange between a teacher and his students regarding to a literary text (Edgar Allan Poe's "The Telltale Heart"), in the secondary education's first year. The purpose is to establish the scope and limits of the strategies that teachers use to favor the understanding of a narrative text. In order to achieve the objective, the Cognitive Psychology and Psycholinguistics contributions are taken up, which have allowed delimiting the processes involved in the comprehension of written language. Likewise, Sociolinguistics Interactional contributions are taken up, which, based on Socio-cultural Approaches categories, allow us to address the conversation in the classroom as a matrix of knowledge construction. The study was carried out in a state management's secondary school, in the first year Language Practices subject. A qualitative interpretative discourse analysis methodology was used from the categories coming from the theoretical frameworks specified

Key words

Reading comprehension, Strategies, Conversation, Secondary education

En este trabajo partimos de conceptualizar la comprensión de textos de acuerdo a lo propuesto por Snow y el Reading Study Group (RAND, 2002):

"Definimos la comprensión lectora como el proceso simultáneo de *extracción* y *construcción* de significado a partir de la participación y la interacción con el lenguaje escrito. Utilizamos las palabras *extraer* y *construir* para enfatizar tanto la importancia como la insuficiencia del texto como determinante de la comprensión lectora" (p. 11).

Esta definición enfatiza tres elementos esenciales: el lector, el texto y la actividad en que se enmarca la tarea de comprender.

Los estudiantes aprenden a comprender en situaciones de interacción con docentes y pares en relación con textos que, en la educación secundaria, se tornan progresivamente más complejos, extensos, técnicos y abstractos. Además los adolescentes pueden no sentirse particularmente motivados frente a textos disciplinares con estas características (Guthrie, Wigfield, & Klauda 2012; Jetton & Lee, 2012). Esto encarna entonces particulares desafíos para la intervención docente.

Snow y Biancarosa (2004) especifican estos desafíos vinculándolos a la enseñanza de habilidades de lectura: como leer deliberadamente, seleccionar materiales de interés, aprender de estos materiales, buscar el significado de palabras desconocidas, integrar nueva información con otra preexistente, resolver conflictos de contenido en diferentes tipos de textos, diferenciar hechos de opiniones y reconocer la perspectiva del escritor, en resumen, enseñarles a los estudiantes a comprender. Las autoras mencionan en su trabajo quince recomendaciones relativas a la alfabetización en la educación secundaria, que presentaremos aquí brevemente: 1) enseñanza directa, explícita de las estrategias y procesos que los lectores competentes utilizan para comprender; 2) enseñanza articulada a las áreas disciplinares; 3) promoción de la autorregulación y de la motivación para leer y aprender a partir de los textos; 4) aprendizaje colaborativo basado en diversidad de textos; 5) tutorías que, de un modo estratégico, provean enseñanza individualizada; 6) inclusión de textos diversos en cuanto a los tipos y géneros textuales, temas, niveles de dificultad; 7) escritura intensiva, incluyendo tareas de escritura que los estudiantes tendrán que realizar en la escuela y fuera de ella; 8) inclusión de la tecnología; 9) evaluación formativa continua de los estudiantes, informal, ligada a cómo ellos progresan a partir de las prácticas cotidianas; 10) extensión

del tiempo destinado a la alfabetización tanto en asignaturas como Prácticas del Lenguaje como en el resto; 11) formación profesional continua y a largo plazo; 12) evaluación sumativa continua de estudiantes y programas, que es más formal y proporciona datos que se recogen con fines investigativos y de análisis de resultados; 13) conformación de equipos docentes, interdisciplinarios, que se reúnan periódicamente para tomar decisiones respecto a los estudiantes y las modalidades de enseñanza; 14) capacidad de liderazgo, de directores y maestros que conozcan cómo enseñar a leer y escribir a la diversidad de estudiantes presentes en las escuelas; 15) un programa integral y coordinado de alfabetización, que sea interdisciplinario e interdepartamental y pueda incluso coordinarse con organizaciones sociales y la comunidad local.

El desarrollo precedente ilustra acerca de la complejidad del tema en tanto que las recomendaciones presentadas incluyen una gama variada de consideraciones que se vinculan tanto a modalidades de enseñanza situadas en el nivel áulico como a la importancia de programas más integrales de carácter institucional e incluso comunitario. En este trabajo nos centraremos en el primero de los aspectos señalados. Es decir, en el modo en que los docentes en sus clases habituales y a través de la interacción lingüística colaboran con sus estudiantes en la construcción de significado a partir de los textos. Se trata de analizar cómo ciertas estrategias discursivas, que se alejan de la tradicional secuencia IRE (Cazden, 1991; Rosemberg, 2002; Sinclair & Coulthard, 1975) posibilitan el desarrollo de los procesos implicados en la comprensión lectora (Borzone, 2005).

Este análisis retoma aportes tanto de la Sociolingüística Interaccional como de la Psicología Cognitiva y la Psicolingüística.

La Sociolingüística Interaccional, que se fundamenta en categorías conceptuales procedentes de la Psicología Socio-histórica de Lev Vigotsky, ha permitido identificar diferentes estrategias de apoyo que utilizan los docentes para la construcción conjunta de significado. Entre ellas pueden mencionarse: las repeticiones en las que el docente retoma las emisiones de los estudiantes; las reestructuraciones que se centran en la reorganización sintáctica del discurso; las expansiones que permiten ampliar y completar la información; la contextualización que relaciona los conceptos abstractos con conceptos cotidianos; la descontextualización que, contrariamente, intenta ir de los conceptos cotidianos a los conceptos abstractos (Borzone, 2005; Gumperz & Field, 1995; Rosemberg, 2002)

Por su parte, la Psicología Cognitiva y la Psicolingüística han permitido especificar los procesos implicados en la comprensión. A los fines de este trabajo nos centraremos fundamentalmente en la activación de conocimiento previo relevante, la realización de inferencias y el acceso al vocabulario. El conocimiento

En un texto no aparecen todos los elementos necesarios para su comprensión, de modo tal que es necesario reponer información no presente, es decir que hay que acudir a la realización de inferencias. Las definiciones acerca de aquello que constituyen inferencias son variadas:

“Una inferencia en comprensión del texto puede entonces definirse como la información que es activada durante la lectura sin figurar explícitamente en el texto” (Molinari Marotto, 1998, p. 122)

“... representaciones mentales que el lector construye, al tratar de comprender el mensaje leído, sustituyendo, añadiendo, integrando

u omitiendo información del texto... cualquier información que se extrae del texto y que no está explícitamente expresada en él puede considerarse, de facto, una inferencia” (León, 2003, pp. 23-24)

“... es un proceso interpretativo que consiste en poner en relación un enunciado explícito con otro omitido, y construir un nuevo enunciado, el cual es una hipótesis posible para explicar el implícito” (Abusamra, 2010, p. 33).

Las inferencias permiten que información implícita se torne explícita sobre la base del conocimiento previo del lector. Es decir, se ponen en juego los conocimientos o habilidades lingüísticas del sujeto, sus conocimientos de carácter general o conocimiento del mundo y sus conocimientos específicos de dominio. Los conocimientos y habilidades lingüísticas incluyen los recursos léxicos gramaticales, semánticos y pragmáticos del lector. Dicho de otro modo, no sólo se alude a su competencia lingüística sino además a su competencia comunicativa, lo que da cuenta del conocimiento del sistema formal del lenguaje y de las habilidades de adecuar el discurso al contexto y a la situación de enunciación.

Los conocimientos previos se encuentran almacenados en la memoria a largo plazo (MLP), organizados en esquemas. Los esquemas son estructuras activas de memoria que almacenan el conocimiento genérico adquirido mediante la experiencia pasada con objetos, situaciones, acciones, conceptos, etc. Son modelos del mundo exterior, que representan el conocimiento que tenemos acerca del mismo. Interactúan con la información proveniente del mundo. Sirven para interpretar la información que recibimos y, al mismo tiempo, esta información puede modificar el esquema.

METODOLOGÍA

Se trata de un estudio de análisis de tipo cualitativo interpretativo, basado en el material surgido de una observación de clase, centrada en las estrategias de interacción lingüística que utilizan los docentes, para favorecer la comprensión de un texto narrativo (Montero & León, 2007).

La observación, que integra un corpus de observaciones más amplio, se realizó en un curso de primer año de la escolaridad secundaria, en una escuela dependiente de la Dirección General de Cultura y Educación de la provincia de Buenos Aires.

Se seleccionó una observación de interacción lingüística (“textos interaccionales”) entre docentes y estudiantes, realizada en torno a un texto narrativo (“texto fuente”), en dos módulos (hora cátedra) de la asignatura Prácticas del Lenguaje.

Para la recolección de datos se realizó un registro escrito narrativo de lo observado y se grabó en audio la situación de intercambio. Luego se desgrabó y transcribió el audio para obtener el “texto interaccional”, el que se analizó en relación con el “texto fuente”.

El “texto fuente” fue espontáneamente seleccionado por la docente para el desarrollo de los contenidos curriculares de su asignatura, por lo que no recibió ninguna instrucción específica para el desarrollo de la clase.

Se empleó una metodología cualitativa de análisis del discurso, recurriendo a categorías preexistentes en la bibliografía especificada en el marco teórico.

La unidad de análisis básica seleccionada corresponde a fragmentos de situaciones de enseñanza y aprendizaje, alrededor de tex-

tos. En estos fragmentos se consideraron aquellas intervenciones realizadas por la docente para favorecer la comprensión de textos.

RESULTADOS

La situación de intercambio referida a la lectura de un texto corresponde a la asignatura Prácticas del Lenguaje. El material utilizado es el cuento "Corazón delator" de Edgar Allan Poe (1843). Esta situación puede analizarse contemplando tres momentos: las intervenciones antes, durante y después de la lectura.

Si bien los programas de intervención en comprensión recomiendan la activación de conocimientos previos y vocabulario, antes de la lectura, la docente solo formula al comienzo del intercambio, un interrogante general ("¿han leído algo del autor Poe?", "¿Les suena a algo corazón delator?") sin recuperar los aportes de los estudiantes, los que eran pertinentes respecto al tópico tratado. Los estudiantes vinculan el título del cuento al título de un tema de un cantautor popular, lo que constituye una excelente oportunidad para crear un contexto cognitivo para el procesamiento textual.

- Profesora: Bueno, a ver... Se llama "El corazón delator", es de Edgar Allan Poe, ¿han leído algo del autor Poe? ¿Nada? ¿Les suena a algo el corazón delator?
- Alumno/a 1: Sí, a una canción de Cerati.
- P: Si, a la canción de Cerati, ¿a qué más les suena?
- A2: Es un corazón que delata.
- P: ¿A qué más les suena?
- A1: Es hermoso ese tema.
- P: Sí, es hermosa la canción.

En un segundo momento, la docente realiza la lectura del cuento mientras los estudiantes la siguen en sus propios textos. La profesora incorpora, durante la lectura, gestos, la realización de sonidos y elementos prosódicos como la regulación del volumen, de la entonación y de las pausas, lo que posibilita la captación de la atención de sus oyentes (González-Trujillo, Calet, Defior, S. & Gutiérrez-Palma, 2014).

Luego de la lectura inicia un intercambio que posibilita la construcción compartida de significado a partir del texto. Las estrategias utilizadas por la docente posibilitan la constitución de un andamiaje de procesos relevantes para la CL, tales como la activación de conocimientos previos, la realización de inferencias y el acceso al significado (semántica léxica).

En un fragmento del intercambio la docente intenta que los estudiantes realicen una inferencia causal referida al motivo por el cual el protagonista asesina al viejo, lo que constituye el evento focal del relato. Las inferencias causales son necesarias para delimitar el porqué de una acción determinada. Para posibilitar la realización de la inferencia la docente debe abordar una cuestión central en el área de la semántica léxica que es la construcción de significados no literales, tales como los que se ponen en juego en el uso metafórico del lenguaje.

- P: ...no le interesaba el dinero del viejo, pero vos que querés decir...
- A: Le interesaban los ojos
- P: Claro, el ojo, como dice Flavio, "el" ojo. Le interesaba el ojo, ¿qué paso con ese ojo?

- A: le molestaba
- P: ¿Por qué le molestaba?
- A: Porque dice que no le molestaba el viejo, sino los ojos.
- P: Sí...
- A: de buitre...
- P: Si, como un ojo de buitre. ¿Cómo será un ojo de buitre?
- A: Grande
- P: ¿Qué es un buitre?
- A: profe son las aves carroñeras que cuando salen en una película en el desierto se comen animales.
- P: Claro...
- A: Como un cuervo
- P: Si, porque es como dice él, son carroñeras, comen cosas podridas, carne, incluso carne humana... ¿y cómo será ese ojo del buitre? Para ver cómo será el ojo del viejo ¿no?, porque dice ojo de buitre todo el tiempo... ¿Cómo puede ser, cómo se lo imaginan chicos?

La docente inicia el intercambio dirigiendo la atención de los estudiantes a un aspecto central de la historia que opera como antecedente del evento focal: "Me parece que fue su ojo. ¡Sí, eso fue! Tenía un ojo semejante al de un buitre... Un ojo celeste, y velado por una tela. Cada vez que lo clavaba en mí se me helaba la sangre. Y así, poco a poco, muy gradualmente, me fui decidiendo a matar al viejo y librarme de aquel ojo para siempre".

La comprensión de la relación causal conlleva el análisis de la expresión metafórica, que suele ser de uso cotidiano, "ojo de buitre" para lo que se torna necesario esclarecer el significado de la palabra buitre. Uno de los estudiantes realiza un movimiento discursivo interesante en tanto ubica el término en relación con un hiperónimo, es decir, agrupa el significado de la palabra buitre respecto de la categoría genérica "aves carroñeras". Esto posibilita que otro de los estudiantes realice una comparación del término buitre con el de cuervo, animales que podrían incluirse en la clase de las aves carroñeras. Los estudiantes recuperan conocimiento previo relevante de su memoria a largo plazo, dándole sentido a la expresión metafórica que es central para la realización de la inferencia causal. Las intervenciones de la profesora van entrelazando los aportes de los estudiantes y a través de estrategias discursivas promueve la realización de procesos cognitivos complejos. La docente retoma, reformula y expande lo que alumnos dicen: "A: Le interesaban los ojos. P: Claro, el ojo, como dice Flavio, "el" ojo. Le interesaba el ojo, ¿qué paso con ese ojo? Asimismo, reestructura y expande sus expresiones: A: de buitre... P: Si, como un ojo de buitre. ¿Cómo será un ojo de buitre?"

En los textos narrativos otro tipo de inferencias que resultan fundamentales son las que apunta a los estados emocionales de los personajes. En el texto fuente analizado, esta inferencia junto a la ya descrita es central en tanto posibilita la elaboración del modelo de situación. La docente avanza en el análisis de los sentimientos que le provoca al protagonista la mirada del viejo.

- A1: Lo incomodaba
- P: Lo incomodaba...
- A2: O le tenía miedo, tipo como el toro que le tiene miedo al rojo pero se enoja.

- P: Claro, sí, eso es muy interesante, porque decís, le genera un sentimiento pero ese sentimiento genera otra reacción, es decir, tiene miedo, supongamos lo que está diciendo A2, yo te tengo miedo pero no muestro una reacción de miedo sino una reacción de ira.
- A3: Todo al mismo tiempo entonces.
- P: Dice como el toro que el toro tiene miedo al rojo y empieza a correr y enojarse, es decir que los sentimientos no generan, no tienen una reacción que sea igual al sentimiento, que sea la misma, digamos, ¿no? Eso me parece muy interesante, eso que marcas, porque ¿la reacción que tiene el personaje cuál es? ¿Es ese sentimiento de miedo y que reacción tiene?
- A: Le incomoda el ojo, no sé cómo explicártelo...
- P: Pero ¿qué hace ante esa incomodidad, ante ese miedo, qué reacción tiene?
- A: Lo mata.

Uno de los estudiantes introduce una inferencia emocional ("le tenía miedo") y desde allí hace un movimiento en el que introduce una comparación ("como el toro que le tiene miedo al rojo pero se enoja") que resulta pertinente para comprender que puede existir una disociación entre los estados emocionales y sus respectivas reacciones. La docente valora positivamente la intervención del alumno, la expande complejizando su significado y vinculándola a la historia.

Estos dos fragmentos de intercambio contribuyen a la realización de la inferencia causal que se liga al evento focal: el protagonista comete el homicidio porque lo perturba el sentimiento que le provoca el ojo del anciano.

DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES

El presente trabajo se ha centrado en la enseñanza de la comprensión lectora al inicio de la escolaridad secundaria. Se han planteado desafíos particulares en el pasaje de la educación primaria a la secundaria, relativos a las demandas específicas y crecientes que suponen para los alumnos los textos disciplinares y literarios, y el aprendizaje a partir de ellos (Jetton & Lee, 2012). Si bien son numerosos los retos que implica la alfabetización de los adolescentes, tal como lo señalan Snow y Biancarosa (2004), aquí nos hemos focalizado en el desarrollo de los procesos implicados en la CL, a partir de la interacción lingüística entre docente y estudiantes, alrededor del texto.

A partir del análisis de la situación de lectura del texto narrativo que hemos presentado, es posible derivar dos cuestiones relevantes en este campo de estudio. En primer lugar, el potencial que presentan las estrategias discursivas de los docentes para promover el desarrollo y el enriquecimiento de los procesos cognitivos, lingüísticos, afectivos y sociales, implicados en la comprensión de textos progresivamente más complejos. En los fragmentos de intercambio analizados, la docente a través de estrategias de apoyo como la repetición, la reformulación, la expansión, la reestructuración, la contextualización y descontextualización del discurso, habilita una conversación en colaboración en la que los significados aportados por todos se entretienen, ampliando el mundo conceptual de los participantes (Wells, 1986). Los complejos procesos que supone

la CL (activar conocimiento previo relevante, realizar inferencias y acceder al vocabulario, entre otros) y que posibilitan la construcción de un modelo de situación, suceden en el marco de un proceso de andamiaje realizado a través del discurso.

En segundo lugar, la convergencia y el entrecruzamiento entre los aportes de la Sociolingüística Interaccional, la Psicología Cognitiva y la Psicolingüística proporcionan valiosos instrumentos para el diseño de propuestas de investigación y de intervención en la temática.

BIBLIOGRAFÍA

- Abusamra, V., Ferreres, A., Raiter, A., De Beni, R. & Cornoldi, C. (2010) Test Leer para Comprender TLC. Evaluación de la comprensión de textos. Buenos Aires: Paidós.
- Borzone de Manrique, A. M. (2005). Conversar y comprender: el desarrollo de estrategias de comprensión a través del discurso compartido. *Revista Mexicana de Psicología*, 22 (1), 121-135.
- Cazden, C. (1991) El discurso en el aula. El lenguaje de la enseñanza y del aprendizaje. Barcelona: Paidós.
- Cazden, C. (2010) Las aulas como espacios híbridos para el encuentro de las mentes. En N. Elichiry (comp.) *Aprendizaje y contexto: contribuciones para un debate*. Buenos Aires: Manantial
- González-Trujillo, M.C.; Calet, N.; Defior, S. & Gutiérrez-Palma, N. (2014) Escala de fluidez lectora en español: midiendo los componentes de la fluidez. *Estudios de Psicología*, 35 (1), 104-136. DOI: 10.1080/02109395.2014.893651.
- Gumperz, J. & Field, M. (1995) Children's discourse and inferential practices in cooperative learning. *Discourse Process*, 19, 57-73.
- Guthrie, J. T.; Wigfield, A. & Klauda, S. L. (2012) *Adolescents' Engagement in Academic Literacy*. University of Maryland, College Park.
- Jetton, T. L. & Lee, R. (2012) Cap. 1. Learning from Text. *Adolescent Literacy from Past Decade*. En T. L. Jetton & C. Shanahan (Eds.), *Adolescent Literacy in the Academic Disciplines. General Principles and Practical Strategies* (pp. 1-23). New York: The Guilford Press.
- León, J. A. (coord.) (2003) *Conocimiento y discurso. Claves para inferir y comprender*. Madrid: Pirámide.
- Molinari Marotto, C. (1998). *Comprensión del texto*. En C. Molinari Marotto, *Introducción a los modelos cognitivos de la comprensión del lenguaje*. Buenos Aires: Eudeba.
- Montero, I., & León, O. G. (2007). A guide for naming research studies in Psychology. *International Journal of Clinical and Health Psychology*, 7 (3), 847-862.
- Poe, E. A. (1975-1977) *Corazón delator*. En E. A. Poe *Cuentos I y Cuentos II* (Tomo II, pp. 494-497). Madrid: Alianza. (Trabajo original 1845).
- Rosemberg C.R. (2002) El intercambio verbal en el aula: un contexto para el aprendizaje. Una revisión de las investigaciones sobre el tema. *Lingüística en el aula*, 6, 5, 7- 28 Universidad Nacional de Córdoba
- Sinclair, J. M. y Coulthard R. M. (1975) *Towards an analysis of discourse. The Englishs used by teachers and pupils*. Oxford University Press.
- Snow, C. (2002) *Reading for Understanding Toward an R&D Program in Reading Comprehension*. Office of Education Research and Improvement (OERI). RAND education.
- Wells, G. (1986) *Aprender a leer y escribir*. Barcelona: Laia.