

Cómo apoyar la participación activa en la lectura de textos expositivos

Donna M. Ogle*

Los maestros pueden ayudar a que la lectura de materiales informativos sea un éxito y genere confianza en sus alumnos. Unas pocas estrategias pueden transformar la "aburrida" lectura pasiva en un proceso más comprometido y profundo. Sin embargo, la mayoría de los docentes y de las escuelas no priorizan la enseñanza de estrategias para hacer lectura informativa. Demasiado a menudo, el tipo de lectura activa y más participativa que se da en la lectura de cuentos no llega a modelarse ni a lograr la adaptación necesaria para hacer que el alumno lea material informativo con igual actitud.

Recientemente, ha suscitado gran interés el reconocimiento de que casi toda la lectura que los alumnos requieren en la escuela se encuentra en textos informativos. Cuando los estudiantes se dedican a investigar también precisan estrategias que vayan más allá de un único texto y que los orienten a leer de diversas fuentes, a evaluar la información y a sintetizarla según sus propias necesidades. El incremento del uso de la *internet* como fuente de información aumenta la necesidad respecto de la lectura crítica y la evaluación de textos, dado que muchos sitios en la *web* no cuentan con una instancia de corrección previa a la publicación, presentando la información de modo bastante sesgado. Ya fuera del aula, también gran parte de los adultos de nuestra sociedad selecciona cada vez más material informativo para su propia lectura personal. Existe una increíble explosión de revistas que tocan una amplia variedad de temas específicos. Tanto niños como adultos seleccionan estos materiales del mundo real, más específicos y breves, para su propia lectura. (Bean, 2001; Smith, 2000).

A medida que los investigadores y docentes nos hemos centrado en cómo maximizar el compromiso con el material informativo (sean libros de texto o materiales suplementarios) han ido apareciendo estrategias poderosas que ayudan al alumno a leer de modo activo, vinculando su propio conocimiento y sus objetivos con los textos mismos. Estas estrategias –que permiten que el alumno focalice de modo más interactivo en los textos y que generan la conciencia de que los textos son productos de autores específicos–, en general, incluyen alguna forma de escritura y de anotación, dado que la mayor parte de la lectura informativa asociada con la escuela exige también que el alumno maneje y retenga ideas clave. Hay ciertos elementos que han resultado clave para el éxito de dichas estrategias, entre los cuales se cuentan los siguientes:

1. Objetivos de lectura estipulados por el alumno (Goldman, 1997).
2. Atención centrada en las ideas del texto. Interacción alumno-texto para establecer nexos y respuestas (Stahl y Vancil, 1986; Steffensen, Goetz y Cheng, 1999).

* La autora es presidenta de la Asociación Internacional de Lectura y profesora de la National-Louis University, Evanston, Illinois, Estados Unidos.

3. Presentación del texto como producto de un autor o autores en particular, que tiene/n sus propios objetivos y una audiencia *in mente* (Beck y McKeown, 1997).
4. Reconocimiento de la necesidad que tiene el alumno de interactuar socialmente con otros, compartiendo las respuestas personales en relación con el texto. (Johnson y Jonson 1991; Moje y Fassio, 1997).
5. Desarrollo de una postura crítica sobre lo leído mediante la lectura de más de un texto (Hartman, 1996).
6. Creación de una representación mental de la organización del texto y sus ideas (Van den Broek y Kremer, 2000; Taylor y Beach 1984)

La lectura como modo de alcanzar objetivos propios

Qué sabemos, qué queremos saber, qué aprendimos/qué necesitamos conocer aún (kwl y kwl+)

Una de las estrategias usadas con más frecuencia para ayudar al alumno a asumir un objetivo y una postura activa frente a la lectura informativa es el *KWL* y su contraparte más individual el *KWL +* (Ogle, 1991; Carr y Ogle, 1987). Las iniciales corresponden al inglés *Know* (Qué sabemos), *Want to learn* (Qué queremos saber) y *Learn/Still need to know* (Qué aprendimos/Qué necesitamos conocer aún). Estas tres categorías se colocan en una tabla de tres columnas. Antes de asignar la lectura, el maestro pregunta a los alumnos lo que ya saben sobre el tema. Luego, se hace una lista de este "torbellino de ideas" producido por los alumnos, induciéndose así un rango de nuevas ideas entre ellos.

Cuando los alumnos no están de acuerdo con ciertos puntos, el maestro puede formular el desacuerdo a modo de preguntas, colocándolas en la segunda columna de la planilla o bien en la pizarra bajo la columna *-Qué queremos saber-*. A medida que el maestro ayuda a los alumnos a activar el conocimiento que ya tienen respecto de qué resultará relevante para la lectura del / de los texto/s, también los va ayudando a pensar de qué formas puede estar organizada la información.

En la parte inferior de la columna *-Qué sabemos-* los alumnos detallan los posibles temas o categorías. A partir de pensar el tema y de los conocimientos anteriores, los alumnos generan preguntas que deben ir respondiéndose a medida que leen. A veces, remitirse al texto para verificar qué incluyó el autor puede ayudarlos a centrar su interés más específicamente en la información que se aprende durante la lectura.

A continuación de esta orientación al tema guiada por el maestro, los estudiantes redactan individualmente sus propias ideas y preguntas en sus cuadernos. Aun los menos aventajados o aquellos faltos de confianza en su capacidad ortográfica pueden usar los términos modelados por el docente para comenzar a identificar y a escribir las palabras clave que encontrarán a medida que leen. Luego de esta orientación inicial, pueden volcarse al texto y comenzar a leerlo.

Durante la lectura, escriben la información en la tercera columna –*Qué aprendimos*– que incluye las nuevas ideas encontradas, las respuestas a sus preguntas y las nuevas preguntas que puedan surgir.

El *KWL+* incorpora un componente: hacer que los alumnos sigan la lectura reorganizando su propia información en una agenda gráfica y redactando luego el resumen de sus ideas. Estos pasos hacen que no sólo se identifiquen las nuevas ideas sino que queden integradas de modo más organizado en lo que ya sabían. Son las categorías que identificó el alumno antes de leer y/o las que utilizó el autor las que permiten crear esta síntesis organizada.

La investigación indica que cuanto más trabajan los estudiantes con las ideas de un texto, más probable será que las recuerden más tarde. Simplemente leer no basta. Utilizar estrategias como *KWL+* refuerza las diferentes formas en que los alumnos pueden encarar el aprendizaje de modo más eficaz.

GRÁFICO DE KWL		
Qué sabemos	Qué queremos saber	Qué aprendimos / Qué necesitamos conocer aún
Categorías de información: 1. 2. 3. 4. 5.		Fuentes de información a utilizar

Lectura de múltiples textos

A medida que los alumnos estudian un tema con mayor profundidad, van formulando preguntas más específicas y necesitan de más de un texto para satisfacer sus necesidades. Hoffman (1992) desarrolló el Gráfico-I como guía para el alumno. En el gráfico, los alumnos seleccionan las tres preguntas que consideran más importantes para seguir estudiando. A continuación, el maestro o bien ellos mismos seleccionan 3-4 textos que tratan el tema expresado en las preguntas.

El gráfico se utiliza a modo de guía para registrar lo aprendido. Los alumnos pueden registrar lo que ya saben y luego lo que van aprendiendo a medida que leen cada uno de los textos seleccionados. Finalmente, incorporarán nuevas preguntas, información de interés y sus resúmenes de cuanto han aprendido al tratar de dar respuesta a sus propias preguntas.

Estos gráficos-I son herramientas excelentes para usar tanto en grupo como con toda la clase. Si el gráfico se coloca sobre la pared, los alumnos podrán trabajar juntos y continuar agregando nueva información a medida que lean a partir de nuevas fuentes.

GRÁFICO I*

		Fuente 1	Fuente 2	Fuente 3		
Preguntas – guía	Tema	Qué sabemos				Resumen
	Hechos interesantes					
	Nuevos interrogantes					

A blank I-chart. Adaptado de Hoffman (1992). Copyright 1992. Usado con el permiso del autor.

Lectura y discusión de textos: preguntas al autor

Demasiado a menudo, los alumnos leen los textos informativos de modo pasivo, como si toda la información tuviera la misma importancia o tuviera que ser memorizada, y hasta pueden llegar a perderse en la presentación de las ideas del autor. Un modo de hacer que puedan participar en mayor grado de la lectura del material informativo necesario para la escuela es ayudarlos a pensar en "hacerle preguntas al autor". Este formato oral para la discusión de una parte de un libro de texto fue desarrollado por Beck y sus colegas (1997).

El maestro guía a los alumnos llevándolos a pensar de qué modo está ayudándolos el autor del texto a comprender el mensaje. El maestro induce a los alumnos con una serie de preguntas. Puede comenzar preguntando: "¿Qué piensan que el autor está tratando de decir aquí?".

Luego de la respuesta de 2-3 alumnos, el maestro prosigue con otra pregunta. Entre las preguntas que pueden utilizarse para estimular el pensamiento del alumno, están las siguientes:

- ◆ ¿Cuál es el mensaje del autor?
- ◆ ¿Está bien escrito?
- ◆ ¿Se pueden entender bien las ideas del autor?
- ◆ ¿De qué otra manera se pudo haber escrito esto?
- ◆ ¿Estás de acuerdo con el autor?
- ◆ ¿Es importante este asunto?
- ◆ ¿Son buenos los ejemplos?

Durante este proceso, los alumnos consideran el texto como herramienta de su propio aprendizaje y evalúan si los supuestos del autor respecto de los lectores y sus necesidades se corresponden con lo que éstos necesitan en la realidad cuando tratan de comprender el texto.

GRÁFICO DE INDAGACIÓN sobre				
Fuentes	Pregunta 1	Pregunta 2	Pregunta 3	Nuevas ideas y preguntas surgidas de la lectura
Texto 1	Información:	Información:	Información:	
Texto 2				
Texto 3				
	Resumen	Resumen	Resumen	

Anotaciones durante la lectura

Dos estrategias clave para ayudar a los alumnos a comprometerse con la lectura es hacer que hagan anotaciones que vayan más allá de la mera identificación de las ideas del autor. Se les pide que identifiquen sus propias respuestas a lo que leen y que las conecten con las ideas.

Estas estrategias de anotación constan de notas en dos o tres columnas y de estrategias para insertar las notas e implican un registro visual del pensamiento del alumno a medida que lee, llevando asimismo al debate de las propias respuestas. La lectura y el pensamiento activos significan más que memorización. Significan reflexionar sobre las ideas y relacionarlas con otros conocimientos y experiencias que tenemos.

Las anotaciones (que no son toma de apuntes) también le permiten al alumno volver sobre sus ideas con posterioridad y debatirlas con los demás. Este aspecto de reflexión y charla lo ayuda a profundizar su compromiso con las ideas de los autores y a intercambiar con otros.

Notas en dos o tres columnas

El sistema de notas en dos o tres columnas (Ogle, 2000) insta a que los alumnos registren las ideas principales de los autores, tanto en textos como en conferencias. Cuando existe gran cantidad de imágenes –gráficos, ilustraciones, mapas, historietas– que comunican ideas clave del texto, los estudiantes registran las ideas surgidas de dichas formas en la tercera columna de sus anotaciones. Cuando responden en la primera columna, incorporan ideas de ambas partes del texto.

NOTAS EN DOS O TRES COLUMNAS		
Mis ideas	El texto	Imágenes

Insertar notas

El sistema para *insertar* (Vaughan y Estes, 1987) es una herramienta poderosa si se desea que los alumnos compartan ideas y observen cómo responden los demás a un mismo texto. Mientras leen, aprenden a efectuar marcaciones ligeras en lápiz en los márgenes del texto.

Utilizan un **#** para anotar ideas clave con las que ya están familiarizados. Utilizan un **+** para indicar información nueva e importante en el texto. El **-** se utiliza cuando la información es diferente de lo que el alumno esperaba o pensaba. Cuando hay disenso con el autor, el **-** resulta muy importante: significa que tal vez más adelante haya que hacer alguna verificación sobre el texto para que el alumno pueda determinar si debe cambiar de idea, si el autor se ha expresado mal o si deberá conciliar las dos interpretaciones. Una cuarta marcación es el **?**, que indica aspectos confusos o poco claros. Este signo es un gran estímulo para la charla posterior; asimismo, ayuda al maestro a saber si hay algo que deberá ser elaborado con más detalle.

Luego de que los alumnos han marcado sus textos de modo individual, verifican sus resultados dentro de un grupo pequeño. Las distintas anotaciones de cada alumno podrán registrarse en la misma tabla o bien se compararán las

tablas individuales y se realizará una discusión utilizando las mismas como guía para el debate.

Estos sistemas de anotación ayudan a los alumnos a participar en el debate productivo de las ideas en el texto a partir de sus propias anotaciones. Para aquellos que encuentran difícil su expresión escrita, la opción insertar puede resultar bastante liberadora. Más adelante podrán volver a sus notas y elaborar sus ideas oralmente o por escrito. Algunos encuentran que el uso de memos adhesivos facilita la transferencia de sus anotaciones a un gráfico de mayor dimensión. Los docentes pueden innovar respecto de cómo adaptar la estructura básica de estas estrategias en beneficio propio y el de sus alumnos.

INSERTAR			
Ya lo sabía #	Información nueva e importante +	Conflictivo con lo que ya pensaba -	Algo que no entiendo ?

Conclusión

Los estudiantes merecen que se los guíe en el aprendizaje de la lectura y análisis de los textos informativos necesarios para aprender con éxito. Las estrategias explicadas precedentemente contribuyen a hacerlo. Ayudan al alumno a encarar una variedad de tareas y de materiales para el aprendizaje. Asimismo lo ayudan a reconocer que necesita un conjunto reducido de estrategias que se seleccionan según la tarea y los materiales. Los docentes que modelan estas estrategias y las refuerzan de modo regular contribuyen en gran medida al desarrollo de un lector que confía en su capacidad de aprender y pensar.

Referencias bibliográficas

- Beck, I.; M. McKeown, R. Hamilton y L. Kucan (1997) **Questioning the author**. Newark, DE, International Reading Association.
- Goldman, S.R. (1997) "Learning from text. Reflections on the past and suggestions for the future." **Discourse Processes, 23**, 357-398.
- Hartman, D.K. y J. Allison (1996) "Promoting inquiry-oriented discussions using texts." En L.B. Gambrell y J.F. Almasi (eds.) **Lively discussions! Fostering engaged reading**. Newark, DE, International Reading Association.
- Hoffman, J.V. (1992) "Critical reading/thinking across the curriculum: Using I-Charts to support learning." **Language Arts, 69**, 121-127.
- Johnson, D.W. y R.T. Johnson (1991) **Learning together and alone**. Boston, Allyn y Bacon, 3a. ed.
- Moje, E.B. y K. Fassio. (1997) **Revisoning the writer's workshop**. Trabajo presentado en la Conferencia Nacional de lectura. Scottsdale, AZ, diciembre 1997.
- Ogle, D. M. (1991) "The know, want to know, learn strategy." En D. Muth (ed) **Children's comprehension of text: Research and practice**. Newark, DE, International Reading Association, pp.22-33.
- Ogle, D.M. (2000) "Make it visual." En M. McLaughlin y M.E. Vogt (eds) **Creativity and innovation in content area learning**. Norwood, MA, Christopher-Gordon Publishers.
- Stahl, S. y S. Vancil (1986) "Discussion is what makes semantic maps work in vocabulary instruction." **Reading Teacher, 40**, 62-69.
- Steffensen, M.S.; E.T Goetz y X. Cheng (1999) "A cross-linguistic perspective on imagery and affect in reading: Dual coding in Chinese and English." **Journal of Literacy Research, 31**, 3, 293-319.
- Taylor, B. y R.W. Beach (1984) "The effects of text structure instruction on middle-grade students' comprehension and production of expository text". **Reading Research Quarterly, 19**, 134-146.
- Van den Broek, P. y K.E. Kremer (2000) "The mind in action: What it means of comprehend during reading." En B.M. Taylor, M.F. Graves y P. Van den Broek (eds.) **Reading for meaning: Fostering comprehension in the middle grades**. Newark, DE, International Reading Association.
- Vaughan, J.L. y T.H. Estes (1986) **Reading and reasoning beyond the primary grades**. Boston, Allyn and Bacon.