

Recomendaciones metodológicas al profesor universitario que enseña a estudiantes con limitaciones en la lectura

Ángela L. Carrasquillo *

Introducción

En el período escolar 1979-80 la organización "National Assessment of Educational Progress" hizo un estudio para obtener información acerca del modo en que estudiantes de 9, 13 y 17 años se manifestaban sobre sus logros en lectura y sus actitudes hacia la lectura. Según Petrosky (1982), quien analizó las respuestas vinculadas con actitudes hacia lectura de alumnos de 17 años, el estudio revela que, aunque éstos afirman que la lectura es importante, muy pocos leen por placer y muy pocos escogerían el leer un libro como una actividad para su tiempo libre. Y si leen, lo hacen durante períodos breves. No es **no saber leer**, sino **no leer**, especialmente, cuando tienen la oportunidad de hacer otras cosas, como ver televisión o ir al cine. Estos jóvenes de 17 años son los que luego de uno o dos años constituyen la mayor parte de la población estudiantil universitaria.

Petrosky sostiene que quizás una de las razones por la cual estos adolescentes expresaron que eran buenos lectores fue porque obtuvieron buenos resultados en los exámenes, en lo que se refiere a la comprensión literal del pasaje escrito (rubros identificados como comprensión inicial y juicios preliminares). Se podría decir que el estudiante universitario tiene habilidad para captar los datos del material impreso y hacer inferencias simples. Sin embargo, no puede hacer interpretaciones de la información suministrada, y muchas veces ni siquiera corroborar las inferencias con la lectura. En la medida en que los estudiantes le dan tan poca prioridad a la lectura y leen tan poco, los profesores han de alarmarse ante la calidad de los logros a obtener en actividades académicas que involucran el leer. Y también debe ser motivo de preocupación, la calidad y la profundidad de la lectura de estos estudiantes.

El cuadro que este estudio pinta es más triste aún porque los estudiantes piensan que **son** buenos lectores, pero que en realidad leen muy poco, especialmente lectura de recreación. Ven a la lectura como un medio de obtener información, pero no para perfeccionarse profesionalmente o para divertirse. Cuando se les da la opción de leer, prefieren no leer.

Otras estadísticas indican que éste no es un problema que sólo atañe a los estudiantes que inician su carrera universitaria. En Estados Unidos hay alrededor de un millón de adultos que se autoidentifican como analfabetos (Stedman y Koestle, 1987). Y el descenso en los resultados de los exámenes de lectura y escritura ha llevado a la Comisión Nacional de Excelencia en la Educación a declarar que la seguridad de la nación está en peligro. Los profesores universitarios se enfrentan a una encrucijada: tienen que enseñar

* La autora es directora de programas en Puerto Rico de la Graduate School of Education, Fordham University

un contenido establecido en los programas y deben usar textos específicos, pero muchos de sus estudiantes tienen dificultad para leerlos. ¿Qué hacer?

Propósito

El propósito de este artículo es resumir los principios básicos acerca de lo que es leer, identificar las estrategias que usa un buen lector y presentar sugerencias metodológicas al profesor universitario con el propósito de mejorar la lectura en el salón de clases.

La autora entrevistó a un grupo de profesores universitarios en Puerto Rico y Estados Unidos con el propósito de identificar aquellos métodos que les han dado resultados positivos en las aulas. Este trabajo describe tales métodos con la esperanza de que sirvan de ayuda a aquellos docentes que tienen estudiantes con problemas de lectura.

La lectura es razonamiento

La lectura es un proceso psíquico-sensorial que involucra una serie de procesos mentales, ambientales y psicológicos que ocurren a la vez. El lector sigue una serie de pasos íntimamente entrelazados al enfrentarse con el material impreso (Carrasquillo, 1984). Estos pasos son: 1) el lector reconoce la palabra o conjunto de palabras mediante mecanismos sensoriales (visuales, táctiles, auditivos, etc.); 2) el lector relaciona la palabra con el concepto que expresa (y que deriva de los conceptos previamente adquiridos que almacena en la mente); 3) el lector adquiere información directa o literal de ese conjunto de palabras; 4) el lector recurre al razonamiento abstracto. (La interpretación que el lector hace de la información recibida ha de depender de sus actitudes, valores y características personales.); 5) el lector evalúa esa información con el propósito de determinar en qué medida es válida o adecuada y cuál fue la intención del autor.

La lectura es un proceso cognitivo que permite aprender de la información impresa. El estudiante usa tanto el razonamiento inductivo (de lo específico a lo general) como el deductivo (de generalizaciones a ideas específicas). Ambos razonamientos son complementarios en la lectura para la adquisición de ideas o conceptos y para la aplicación de conceptos a nuevas situaciones. Meyers (1986) identifica los pasos a seguir en la enseñanza del pensamiento crítico, los cuales se pueden aplicar cuando se usa la lectura como medio para el desarrollo de la interpretación. Los pasos mencionados por Meyers son éstos: 1) resumir la información que se presenta; 2) identificar las tendencias filosóficas; 3) identificar los puntos de vista que presenta el material; 4) extraer conclusiones, desde la perspectiva de sus implicaciones; 5) proveer oportunidad para el análisis personal: ¿cómo piensa el estudiante acerca del punto de vista adoptado por el material?

El lector pone en juego ciertas competencias en el acto de leer: competencias lingüísticas, conceptuales y ambientales. El estudiante debe tener un vocabulario adecuado al contenido y nivel de la lectura; y demostrar una buena estructuración lingüística. Necesita conocer el significado de una variedad de palabras para saber utilizarlas en su comunicación oral y escrita.

Muchas veces el vocabulario del estudiante universitario es muy limitado porque sus conceptos son muy limitados. Un concepto es, de acuerdo con Hafner (1977), una clase de idea con elementos o características comunes. P.e., el concepto *silla* tiene ciertos elementos que son comunes a todas las sillas: patas, asiento, respaldo, etc. Pero la palabra *silla* no es lo mismo que el objeto. El concepto *silla* representa no sólo el objeto, sino sus características esenciales. Los estudiantes con problemas de lectura son estudiantes que tienen problemas en el aprendizaje de conceptos. Para que un sujeto pueda aprender un concepto, tiene que pasar por una serie de operaciones mentales: descubrir relaciones o inventar una estructura de relaciones, es decir, analizar el concepto sobre la base de relaciones y luego sintetizar los componentes en un todo. El vocabulario es acumulativo: a medida que el uso de una palabra se hace más frecuente es más fácil recordarla, y emplearla en distintos contextos. Si la palabra es importante e interesante también es más fácil recordarla. Cuanto más sabe un individuo acerca de un área, más palabras relacionadas con esa área podrá mencionar. La estructura lingüística consiste en un vocabulario amplio, y en una sintaxis y morfología apropiada al nivel universitario del estudiante. Muchos de estos estudiantes carecen de habilidad para entablar y sostener una conversación usando una variedad de formas estilísticas y de estructuras morfosintácticas.

Otro requisito básico para la comprensión de la lectura es el conocimiento previo ("prior knowledge" o "background information"). Definimos conocimiento previo como aquel caudal de información cultural, información general del mundo, que posee el lector, y que se vincula directamente con el tema en discusión (Reynolds, 1981). En otras palabras, conocimiento previo es aquella información que cada lector recupera de su memoria cuando lee sobre un tema en particular (Spiro, 1980), o las asociaciones que hace sobre la base de sus experiencias personales. Este conocimiento previo que está almacenado en la memoria a largo plazo, facilita la comprensión. Uno de los problemas que presentan los estudiantes universitarios es la carencia de conocimientos sobre distintos temas. Comprensión y aprendizaje ocurren cuando se une la información previa con la información nueva, pero las experiencias de los estudiantes reflejan un mundo muy diferente del que se presenta en los materiales que leen. El aprendizaje se da cuando los alumnos interpretan la información en términos de conocimientos y conceptos ya adquiridos previamente, los cuales influyen en el modo de entender el material presentado y la información adquirida a través de la lectura se memoriza si es personalmente significativa. La comprensión del material se puede evaluar pidiendo a los estudiantes que: 1) resuman la información para la clase o para grupos pequeños; 2) escriban una síntesis de la información; 3) hagan anotaciones de acuerdo con una variedad de propósitos; 4) presenten un bosquejo del material impreso.

Existen varias causas de la falta de profundidad en el análisis de lo que se lee. Petrosky (1982) menciona el frecuente empleo de pruebas de opción múltiple, las contestaciones breves a preguntas elaboradas por el docente, la falta de oportunidades para expresar en forma oral o por escrito lo leído. Las destrezas de interpretación, tales como el análisis, las generalizaciones y la evaluación, son muchas veces conducidas en forma breve y sólo oralmente, y pocas veces en forma escrita. El desarrollo del pensamiento crítico necesita de

actividades de discusión y escritura en las cuales se requieren explicaciones, elaboraciones propias y el manejo de documentación.

Muchos de los estudiantes universitarios no demuestran tener las destrezas de pensamiento crítico exigidas para usar material impreso con el fin de probar interpretaciones y juicios. Pero para tener éxito en la universidad necesitan leer los libros requeridos en cada asignatura, los cuales contienen: 1) textos largos; 2) complejidad lingüística; 3) información extraña; 4) dificultades conceptuales; y deben integrar informaciones y procesarlas frente al profesor. Es aquí donde se exige al profesor que provea al estudiante un ambiente que lo motive a aprender, y que estructure la información que brinda de forma tal que pueda ser entendida por sus alumnos.

Estrategias que utiliza un buen lector

Un buen lector se distingue por la forma en que se relaciona e interactúa con el material escrito. Si el profesor universitario quiere sacar provecho de los materiales asignados a sus estudiantes, es necesario que se familiarice con las técnicas usadas por los buenos lectores y que motive a sus alumnos a usarlas cuando leen el material asignado. Brown (1982) define un "buen lector" como aquel individuo que tiene cierta conciencia y control sobre sus actividades cognitivas mientras está involucrado en la lectura. En otras palabras, este lector sabe que hay que usar diferentes estrategias para diferentes tipos de lectura. P.e., empleará estrategias distintas para leer un artículo en el **New York Times** o un artículo científico. Brown y Santos (1984) identificaron tres estrategias que utiliza un buen lector al leer.

1. Un buen lector establece un propósito para la lectura y al hacerlo prepara un plan de estrategias para poder entender el material impreso: activa su conocimiento previo sobre el tema, genera hipótesis y formula predicciones que han de guiarlo durante el período de lectura. Se hace preguntas acerca de lo que sabe sobre el tema, de lo que sugiere el título, de la información que parece estar incluida en el texto, de la facilidad o dificultad de la lectura, del modo de poder obtener el mayor provecho posible de ese acto de leer. El lector hace una evaluación del texto y determina si esa lectura sólo le ha de brindar conocimiento o si también puede disfrutar de ella al mismo tiempo. Esta es una actividad de pensamiento crítico.

2. El lector identifica y selecciona destrezas apropiadas de lectura. Se ha dicho que entender un párrafo es como resolver un problema: la mente tiene que estar alerta a la función de cada palabra, que puede ser enfatizar, suavizar, influir, identificar propósitos o temas, etc. Un buen lector se hace preguntas y las va contestando mientras lee el material, hace uso del ojeo rápido (*scan*) y del examen superficial (*skim*) para adquirir cierta información, sabe cuándo debe leer más lento o más rápido, cuándo leer silenciosamente o cuándo en voz alta, cuándo ha de organizar la información o cuándo tiene que usar el diccionario.

3. El buen lector controla su proceso de comprensión de la lectura, sabe cuándo entiende y cuándo no entiende (Baker, 1979). El monitoreo en la comprensión involucra la evaluación del proceso y la determinación de cambios

en ese proceso. El profesor puede dar a sus alumnos materiales impresos con información incompleta, o inconsistente, para averiguar si los estudiantes pueden determinar que esa información está incompleta o presenta inconsistencias, si saben cómo actuar cuando se encuentran con una palabra, frase o párrafo que no entienden. Si saben qué hacer cuando no comprenden la información, etc. Un buen lector es aquel que puede evaluar su propio conocimiento y sabe tomar medidas para superar aquellas dificultades con las que puede encontrarse.

En resumen, si los lectores juegan un rol activo al aprender del texto escrito, en la medida en que identifican cierta información, predicen su significado, confirman predicciones a partir de conocimientos previos, usan tanto la información del texto como sus propios conocimientos para crear significado, etc., los profesores no deben poner tanto énfasis en indicadores, datos exactos ni en pruebas de opción múltiple, sino en actividades cuyos propósitos sean tales como identificar marcos de acción, conocer la organización del texto, hacer predicciones y reflexiones que provoquen asociaciones relevantes.

Estrategias para mejorar la comprensión de la lectura en las clases universitarias

Los libros de texto usados en los cursos universitarios presentan escritos en un nivel difícil de lecturabilidad, por eso los estudiantes al no entenderlos los dejan de lado antes de interesarse y motivarse para leerlos (Santo y Truscott, 1979). Se sugiere que los profesores identifiquen y usen estrategias encaminadas a convertir a todos los estudiantes en buenos lectores; esto conlleva que el profesor tome parte activa en ayudar a sus alumnos en el proceso de entender los textos, cambiando su técnica de "traductor" de material impreso a "procesador" de dicho material. Olvidarse un poco de dictar conferencias para usar técnicas que permitan el desarrollo del pensamiento crítico de cada estudiante. Identificar estrategias y ejercicios que los motiven a hacer **interpretaciones basadas** en evidencias contenidas en lo leído.

A continuación se ofrece una lista de sugerencias metodológicas que han sido recogidas a través de entrevistas con profesores universitarios de Puerto Rico y Estados Unidos.

1. Organizar y estructurar el material del curso alrededor de los intereses y del nivel académico de los estudiantes. Se recomienda al profesor que empiece por preguntarse cuáles son los objetivos que quiere que sus alumnos hayan alcanzado al finalizar el curso. Si identifica primero los conceptos y problemas a presentar, puede seleccionar el contenido que le facilite alcanzar los objetivos que se ha propuesto.

Meyers (1986) identifica tres etapas en el ciclo de aprendizaje: a) etapa de exploración de materiales e identificación de principios y conceptos a enseñar; b) elaboración de conceptos por parte de los estudiantes, a partir de las generalizaciones y principios presentados; c) aplicación de esos conceptos, generalizaciones y principios a otras situaciones y materiales. Esta sugerencia

exige que el profesor prepare sus clases teniendo en cuenta las necesidades intelectuales de sus alumnos.

2. Proveer oportunidades para la discusión a través de la técnica de preguntas. Las preguntas permiten al profesor interactuar con los estudiantes, ya que cuando se hace una pregunta se establece un puente de pensamiento. El estudiante que responde está pensando en un concepto o tema en particular y está ampliando su comprensión sobre ese tema, y su habilidad lingüística. Las preguntas pueden ser formuladas por el profesor o el estudiante, en una clase el profesor puede preguntar, pero en otra el estudiante puede leer a partir de una serie de preguntas que él mismo se ha formulado. Las ventajas de saber hacer preguntas son, entre otras, las siguientes: a) estimular la participación del estudiante; b) ayudar a repasar material relacionado con el tema; c) promover el pensamiento crítico; y d) ayudar al desarrollo de destrezas de evaluación.

Los siguientes pasos deben considerarse como guías para el uso de la técnica de preguntas:

Profesor	Estudiantes
<ol style="list-style-type: none"> 1. Asegurarse de que el estudiante ha leído el material. 2. Incluir preguntas que contemplen las distintas áreas de comprensión (comprensión literal, análisis, síntesis, evaluación, aplicación). 3. Asegurarse de que las preguntas no están orientadas a evaluar la comprensión, sino a estimularla. 4. Preguntar acerca de un tema involucrando la discusión de temas relacionados. 5. Emplear preguntas guías al presentar a los estudiantes el material escrito y luego usar estas mismas preguntas como guía para la discusión en clase. 	<ol style="list-style-type: none"> 1. Los estudiantes deben estar familiarizados con el material. 2. Las preguntas pueden basarse en los temas o en problemas que han de ser conocidos o solucionados, respectivamente. 3. Cada pregunta debe encerrar un propósito de análisis crítico. 4. Se han de incluir preguntas implícitas y explícitas. 5. El profesor servirá como moderador e irá ampliando las preguntas hasta incluir aquellas que se vinculan con las destrezas de evaluación y de aplicación. 6. El estudiante necesita familiarizarse con diferentes tipos de preguntas; de asociación, categorización, relaciones, de resumen, aplicación y evaluación.

3. Revisar los métodos de presentación del material. En el pasado, el método preferido por el profesor universitario era la conferencia, pero hoy emplea con cierta frecuencia métodos eclécticos. Hace uso del estudio de casos, de debates, de la técnica de discusión en grupos, etc.

A continuación se sugieren estrategias tendientes a reemplazar el método de la conferencia en las aulas universitarias:

- a) En vez de transmitirse los conceptos y la terminología en un curso de ciencias, podría empezarse por preguntar a los alumnos la opinión que ellos tienen sobre los científicos y sobre los conceptos o términos científicos que no entienden.
- b) En un curso de literatura se podría empezar por presentar los distintos puntos de vista de autores famosos y dejar que los estudiantes identifiquen y evalúen las diferencias.
- c) En una clase de ciencias sociales, se podría empezar con la identificación de un problema social y motivar a los estudiantes para que lean diferentes libros con el fin de conocer cuáles son las soluciones dadas por diversos autores.
- d) En una clase de filosofía se podría identificar una concepción sobre temas de la vida real y dividir la clase en grupos para preparar un debate acerca de esta concepción.

4. Desarrollar el vocabulario necesario para la comprensión del contenido a presentarse. Muchos estudiantes universitarios tienen un bajo nivel de lectura que les hace difícil leer los libros asignados en los cursos, el vocabulario y la información constituyen material nuevo para ellos. En estos casos conviene llevar la técnica del mapeo semántico para familiarizarlos con el vocabulario nuevo. Esta técnica que consiste en estructurar la información en forma gráfica, amplía el conocimiento del vocabulario al presentar palabras relacionadas en categorías, con el fin de familiarizar al estudiante con palabras nuevas que se relacionan con palabras ya conocidas. De este modo, el estudiante conoce ideas o conceptos que más tarde aparecerán en la lectura. Se recomiendan los siguientes pasos en el uso del mapeo semántico: a) seleccionar el concepto central; b) escribir el concepto/palabra en el pizarrón; c) pedir a los alumnos que piensen en el mayor número de palabras relacionadas con la palabra/concepto; d) a medida que los alumnos las van mencionando, el profesor las escribe y las va conectando en posiciones estratégicas; e) emplear la discusión según la nueva palabra se va presentando; f) pedirle al estudiante que use la palabra en una oración; g) cuando los estudiantes no pueden agregar más palabras, el profesor deberá introducir aquellas que son necesarias; h) la discusión se amplía alrededor de las palabras nuevas; i) usar las palabras nuevas en oraciones; j) asignar el libro o la lectura al estudiante.

5. Usar el conocimiento previo como esquemas para mejorar la comprensión. Se define el esquema como un patrón de conocimiento formado sobre la base de las experiencias previas que le permiten al individuo hacer uso de él cuando lee (Smith, Carey y Harste, 1982). Es usualmente mucho más complejo que un concepto, ya que está compuesto de una serie de conceptos relacionados.

El esquema tiene en cuenta cómo la información se ha almacenado, cómo se recobra de la memoria y cómo la usamos en el proceso de comprensión. La idea es que todo lo que un individuo aprende lo almacena en el cerebro en un "archivo conceptual" y este almacén de conocimientos aumenta o se modifica cuando el individuo adquiere nuevas experiencias. El profesor universitario debe proveer nuevas experiencias estableciendo un puente entre lo ya conocido y lo desconocido. El esquema es ese grupo

organizado, estructurado de información almacenada, que se manifiesta en partes, atributos, relaciones que ocurren en nuestro sistema individual de referencias. La técnica es relacionar lo nuevo con lo ya adquirido, lo que se puede hacer presentando una base conceptual para ayudar/alertar al lector a entender el material presentado en forma impresa. Los siguientes pasos se ofrecen a manera de guía: a) iniciar un diálogo sobre el contenido de un tema específico que es familiar para el estudiante; b) bosquejar u organizar esta información (en el pizarrón o en forma oral) añadiendo aquella información que ayudará a ampliar la comprensión del estudiante sobre el tema; c) reafirmar y ampliar los aportes de los alumnos; d) resumir el contenido del tema discutido. Los estudiantes harán este resumen oralmente y luego lo escribirán en sus cuadernos.

Conclusión

El profesor universitario tiene una gran responsabilidad frente a sus alumnos. Tiene que facilitar los materiales impresos adecuados y buscar estrategias para que esos estudiantes entiendan e interpreten ese material. Las estrategias aquí presentadas se encaminan hacia ese propósito.

Referencias bibliográficas

- Baker, L. (1979) Comprehension monitoring. Identifying and copying with text confusion. **Journal of Reading Behavior**, Winter, 366-374.
- Brown, D.L. y Santos, S. (1984) Promoting literacy in the classroom: From theory to practice. En R. Rodríguez, Teaching reading to minority language students. Documento publicado por National Clearinghouse in Bilingual Education.
- Carrasquillo, A. (1984) Bases teóricas para la enseñanza de la lectura en español. En A. Carrasquillo y P. Segan (eds.) **La enseñanza de la lectura en español para el estudiante bilingüe**. España: Ediciones Alcalá.
- Hafner, L. (1977) **Development reading in middle and secondary schools: Foundations strategies and skills from teaching**. New York. McMillan Publishing C.
- Meyers, Chet (1986) **Teaching students to think critically**. London: Jossery Boss Publishers.
- National Assessment of Educational Progress (1981) Reading, thinking and writing: Results from the 1979-80 National Assessment of Reading and Literature (Report N° 11-L-01). Denver, Colorado: ERIC Document Reproduction Service N° ED 209641; p. 82.
- Petrosky, A. R. (1982) Reading achievement. En A. Berger y A. Robinson (eds.) **Secondary school reading**. Urbana, Illinois: ERIC Clearinghouse on Reading and Communication Skills.
- Reynolds, R.E. (1981) Cultural schemata and reading comprehension. (Technical Report N° 201) Champaign, Illinois: Center for Study of Reading, abril, ERIC Document Reproduction Service N° ED 201991, p. 59
- Rodríguez, I. (1984) Reading comprehension instructional strategies. Aids for the bilingual reader. En R. Rodríguez (ed.) **Teaching reading to minority language students**. Documento publicado por el National Clearinghouse for Bilingual Education.
- Santa, C. y Truscott, R. (1979) A College reading program. The integration of reading, writing, speaking and thinking within the content areas. **College Student Journal**, vol. 13, Winter, p. 391-97.
- Smith, S. (1982) Learning strategies of mature college learners. **Journal of Reading**, vol. 26, p. 5-12.
- Smith, S.; Carey, J. y Harste, J. (1982) The contexts of reading. En A. Berger y A. Robinson, **Secondary school reading**. Urbana, Illinois: ERIC Clearinghouse on Reading and Communication Skills.
- Spiro, R. J. (1980) Etiology of reading comprehension style. En M. Kamil y A. Moe (eds.) **Perspectives in reading research and instructions**. (Twentyninth yearbook of the National Reading Conference). Washington, D.C.: National Reading Conference.
- Stedman, L.C. y Koestle, Carl F. (1987) Literacy and reading performance in the United States, from 1980 to the present. **Reading Research Quarterly**, vol. 23, N° 1, p. 8-46.

Taylor, K. K. (1983) Can College students summarize? **Journal of Reading**, vol. 26, p. 524-28.