

# ESTRATEGIAS DE COMPRESION LECTORA EN INGLÉS Y SU TRANSVERSALIDAD EN EL CURRÍCULUM

Josefina Lanzi de Zeitune, Silvia Grodek de Marengo, Lucrecia D'Andrea de Mirande  
Facultad de Filosofía y Letras, Universidad Nacional de Tucumán.

[jolanzi@hotmail.com](mailto:jolanzi@hotmail.com)  
[magrodek@arnet.com.ar](mailto:magrodek@arnet.com.ar)  
[ldandrea@arnet.com.ar](mailto:ldandrea@arnet.com.ar)

## Introducción

En el marco del Proyecto de Investigación: “Sujetos y prácticas curriculares e institucionales: análisis e intervención en EGB3 y Educación Superior”, durante los años 2005 y 2006 recolectamos datos de las clases de inglés destinadas a alumnos de entre 13 y 15 años de edad en dos escuelas públicas urbano-marginales de San Miguel de Tucumán. A partir del análisis de parte de los datos recogidos, elaboramos una propuesta de enseñanza de la lecto-comprensión en inglés, que presentamos en septiembre del 2006 durante las **1ª Jornadas de Lectura y Escritura del Litoral** realizadas en la ciudad de Santa Fé. En este trabajo retomamos conceptos vertidos en aquella oportunidad en donde expresábamos que, tradicionalmente, el docente de inglés de las instituciones educativas se ha caracterizado por realizar el diseño de su curriculum simplemente transcribiendo los contenidos que presentan los libros de texto elaborados por las editoriales extranjeras. Así, el docente se convierte en un consumidor de textos, en un “instructor” que usa como material didáctico estos “libros-guías”. Por el contrario, lo que se espera es que el docente realice un análisis crítico del material didáctico a usar que generalmente brinda una metodología predeterminada que condiciona el diseño curricular de la asignatura y limita la práctica docente a lo prescripto por el libro de texto. De esta manera, y a partir de la reflexión generada en el taller por los mismos docentes, estos deberían ser capaces de...“re-estructurar, re-interpretar y re-escribir los libros de textos”. (D'Andrea de Mirande; López; 2006:41-42)”. En aquella ponencia realizábamos, además, un análisis de las variables que nos llevaron a considerar la enseñanza de la lecto-comprensión como una propuesta alternativa donde el docente sea el creador de su propio material y en donde los temas significativos apelen a la experiencia común de los educandos y no de los educadores o de las editoriales que reflejan una realidad extraña. El trabajo presentado en Santa Fé tenía como objetivo mostrar la enseñanza de la lecto-comprensión no como producto de un recorte de habilidades sino como la vía para lograr una profundización en lo que implica el desarrollo de la competencia lectora. Partimos de la idea de que a través del trabajo con esta competencia intentamos brindarle al alumno herramientas tanto para el desarrollo de esta habilidad en la lengua inglesa como para optimizar la calidad de su comprensión lectora en su lengua materna. Dado que creemos que una propuesta de enseñanza del inglés que apunte hacia la lecto-comprensión implica un análisis realista tanto de las necesidades del sujeto de aprendizaje como de las limitaciones de su contexto histórico-social-

institucional, en este trabajo retomamos la propuesta de la enseñanza de la lecto-comprensión en las clases de inglés, enriqueciéndola con una visión de la escritura como re-elaboración del texto leído y mediatizadora de la comprensión lectora del alumno. Es así que nuestro acceso como docentes a la comprensión del texto por parte del alumno está dada por sus escritos que responden a determinadas actividades: resúmenes, cuadros sinópticos, cuadros comparativos, entre otras. De esta manera, y citando a Paula Carlino, “Escribir puede ser un instrumento para comprender, pensar integrar y desarrollar un nuevo conocimiento” (Carlino,2005:25). Analizaremos las actividades mencionadas no sólo teniendo en cuenta sus roles como actividades específicas de evaluación de la lectura, sino también como estrategias de aprendizaje general entendiéndolas como prácticas que atraviesan el currículum.

### **Fundamentación Teórica**

Durante los últimos congresos y jornadas acerca del uso de las lenguas materna y extranjeras se ha evidenciado una profunda preocupación acerca de los aspectos receptivos y productivos de textos en los estudiantes de los diferentes niveles educativos. Esta cuestión no sólo inquieta a los docentes de lenguas sino también a los docentes de las distintas disciplinas quienes, sin embargo, generalmente responsabilizan casi exclusivamente a los docentes de lengua. Los docentes de las distintas disciplinas no comprenden que “elaborar y comprender escritos son los medios ineludibles para aprender los contenidos conceptuales de las disciplinas” (Carlino, 2006:16). Es decir que leer y escribir funcionan como herramientas cognitivas, como instrumentos de aprendizaje. Comprender esto último implica comprender que la lectura y escritura de cada asignatura o campo disciplinar no puede ser aprendida “fuera de una matriz disciplinaria y no relacionada de modo específico con cada disciplina” (Russell, 1990:53).

Consideramos pertinente centrarnos en algunos conceptos relevantes acerca de la lectura y la escritura que fundamentan nuestro trabajo. En primer lugar consideramos la lectura dentro de un modelo interactivo, como proceso estratégico guiado por un objetivo, que supone un lector protagonista que debe cooperar con el texto y, por ende, implica que el conocimiento previo juega un rol preponderante para la comprensión de lo leído. Este rol del conocimiento previo es también compartido con la escritura, dado que “escribir exige poner en relación lo que uno ya sabe con lo que demanda la actual situación de escritura. Implica construir un nexo entre el conocimiento viejo y lo nuevo” (Carlino 2006:24). Así como el conocimiento previo y el objetivo del lector posibilitan una lectura selectiva y auto-regulada, es decir, una determinada planificación de la lectura, de la misma manera el conocimiento previo y el objetivo de escritura del escritor posibilitan una determinada organización o estructuración del texto que se vuelca en el papel, es decir, una planificación de la escritura. Nuestro alumno, que se encuentra en este rol indivisible de lector y escritor, debe estar en posición de distinguir lo central de lo accesorio tanto al leer como al elaborar un texto a partir de la lectura. Durante todo este proceso el lector-escritor desarrolla

operaciones tales como omitir, seleccionar, generalizar, e integrar la información contenida en el texto (Van Dijk, 1978:59-62), siendo estas operaciones cognitivas las que actúan como estrategias de aprendizaje de las distintas disciplinas y no sólo de un área específica como la de lengua. No entender esto último implica creer en la existencia de un alumno con la mente dividida en compartimentos estancos, cada uno de los cuales atañe a una disciplina independiente de las demás. Ante todo es preciso comprender que el desarrollo de los procesos de lectura y escritura forman parte de una actividad educativa total que transcurre en una determinada situación, es decir, en cada clase de cada disciplina. El desarrollo de las competencias cognitivas a través de estas actividades no es entonces una responsabilidad exclusiva de los docentes de lenguas tanto materna como extranjeras, sino que las mismas exigen un abordaje dentro del contexto propio de cada disciplina. Este criterio de abordaje de textos dentro del contexto de cada disciplina responde al convencimiento de que cada texto tiene sus características formales propias, es decir, una superestructura que es de “carácter convencional y cultural” (Cubo de Severino et al, 2002:128). Las estrategias dirigidas a este nivel textual cumplen la “función cognitiva básica de actuar como procedimientos eficaces para reconocer y otorgar una distribución y un orden a los contenidos de un texto con el menor esfuerzo posible, por parte del lector”(Cubo de Severino et al, 2002:128).

## **El contexto**

Este trabajo nace a partir de reflexiones en torno al análisis de datos recogidos a través de registros de clase, cuestionarios a docentes, entrevistas y encuestas a alumnos, análisis de planificaciones de clases, entre otros datos recolectados en dos escuelas urbano-marginales de San Miguel de Tucumán.

A través de la información recogida observamos que el inglés se dicta con un promedio de tres horas semanales de clases. Los cursos están constituidos por alrededor de 40 alumnos cada uno. La enseñanza de inglés está dirigida a la adquisición de las cuatro habilidades lingüísticas, expresando los docentes en muchos casos que, según su entender, “enseñar una lengua implica enseñar las cuatro habilidades”.

Un alto porcentaje de los alumnos pertenecen a familias con padres y hermanos mayores desocupados. Sólo unos pocos padres tuvieron acceso a la educación secundaria.

En un cuestionario dirigido a conocer la visión del docente con respecto a diversas variables que hacen a la situación de enseñanza-aprendizaje, los mismos expresan un sentimiento de frustración y desesperanza con respecto a su profesión y una profunda decepción en cuanto al lugar de la educación en la sociedad en general y con este grupo de alumnos en particular.

Analizando las representaciones sociales de los profesores con respecto a sus alumnos, en nuestro intento por vislumbrar las proyecciones de la razón de ser del inglés para sus alumnos, una vez más se evidencia en sus discursos “los modos desubjetivantes [de sus alumnos de

habitar la realidad de su escuela]” (Duschatsky y Corea, 2002:73). Se trata, éste, “... de un modo que despoja al sujeto de la posibilidad de decisión y de la responsabilidad” (Duschatsky y Corea, 2002:73). A decir de una de las docentes consultadas, se nota en los alumnos “la falta de esperanzas y de metas... no tienen un modelo valedero a quien imitar... para los alumnos de los establecimientos oficiales la enseñanza del inglés tiene la misma importancia que tendría la enseñanza de costura y tejido en un colegio de varones...”

Así como los docentes en su propia representación social con respecto a sus alumnos los describen como incapaces de generar cambios transformadores de sus realidades, ellos mismos se encuentran inmersos en esta desubjetivación que no llegan a percibir como propia. Los registros de clase realizados en la segunda institución educativa muestran una profundización del síntoma descrito que se manifiesta como indiferencia hacia el otro, en este caso hacia el alumno y hacia la tarea misma de educar. Una indiferencia tal que se transforma en violencia al no reconocer a la persona en el sujeto de aprendizaje. Esta violencia se manifiesta en hechos que se transforman en cotidianos y que es identificada por un observador pero no por sus agentes: entrar y salir del aula sin saludar, limitarse a copiar consignas en el pizarrón sin ningún diálogo (“copien la consigna y resuelvan”), y retirarse al terminar la hora sin haber atendido necesidades o requerimientos manifestados en forma explícita por los aprendientes. Todo esto mostrando una visión devaluada del profesor hacia la razón de ser de su práctica: el alumno.

### **Estrategias de comprensión lectora. Un camino hacia el conocimiento**

Retomamos ahora conceptos vertidos anteriormente cuando decimos que cada disciplina tiene sus modos propios de conceptualizar la realidad y de nombrarla. Por lo tanto, el desarrollo de ambas competencias, la lectura y la escritura, debieran enmarcarse dentro del contexto de cada disciplina; en nuestro caso dentro del contexto que provee cada texto perteneciente a las distintas asignaturas. Lograr esto exige un trabajo interdisciplinario entre el docente de lengua extranjera y los docentes de cada disciplina. Estos últimos serán los que proveerán información acerca de los contenidos ya desarrollados en clase y que serán abordados nuevamente por los docentes de inglés. Será tarea del docente de lengua extranjera la elaboración de actividades para dichos textos que guíen al alumno durante la lectura de los mismos. El docente se convierte entonces en el creador de su propio material de trabajo, en el agente responsable de la profundización del desarrollo de la competencia lectora del alumno asumiendo una actitud crítica hacia las limitaciones de su contexto histórico-social-institucional.

¿Cómo ayudamos a nuestros alumnos desde la clase de inglés a desarrollar sus competencias cognitivas que le permitan construir el sentido de textos que pertenecen a distintas disciplinas?

Coincidimos con María Eugenia Dubois quien expresa que “la verdadera lectura requiere una serie de operaciones deliberadas que el lector lleva a cabo para cerciorarse de la eficacia de

su actividad de lectura” (Dubois, 2006:29). Esto implica la acción consciente del lector-escritor que le permite monitorear la activación de distintas estrategias de lectura acorde al objetivo de las mismas, el tipo de texto, e incluso el bagaje de conocimiento previo que el lector posee. Esta autoconciencia también le ayuda a reconocer sus propias dificultades y a elegir caminos alternativos para superarlas. En otras palabras, los problemas de la lectura y la escritura no se solucionan con mecanismos automáticos.

La exposición del alumno en las clases de inglés a la lectura de textos disciplinares y el trabajo exhaustivo y consciente en clase con las estrategias de comprensión permitirán que el docente guíe al alumno en la focalización de las características formales de dichos textos.

Al finalizar cada texto, el docente propondrá, a su vez, actividades que focalicen el trabajo de lecto-comprensión dirigidas a profundizar el estudio de los distintos aspectos del discurso y como un aporte para subsanar los problemas observados en el área de la comprensión lectora. Para esto creemos necesario el trabajo consciente del docente y sus alumnos con los distintos géneros del discurso asumiendo que “la elección (de un género discursivo determinado) se define por la especificidad de una esfera discursiva, (...) por las consideraciones de la temática (...) por la situación concreta de comunicación discursiva, por los participantes de la comunicación” (Bajtín, 1990:267). Estas características formales de los textos, que no son sino características de los géneros mismos, serán orientadores en el momento en que ese alumno se aboca a la tarea de lectura así como en la misma tarea de la producción de textos ya que “comprende detalles de planificación discursiva global o local” que ayudan al escritor a “dirigir las cuestiones pragmáticas” y al lector a “restringir la interpretación” (van Dijk, 2001:122). Cuando el alumno elabora un resumen de un texto dado a partir de un texto leído, pone en marcha una serie de operaciones cognitivas tales como resumir, comparar, relacionar y enjuiciar. Todas estas operaciones cognitivas no se desarrollan de un día para el otro ni en la soledad del encuentro del alumno lector con el texto. Es vital la participación del docente en este proceso quién actúa como un andamio direccionando la atención del alumno hacia marcas lingüísticas que muestran relaciones internas del texto, funciones discursivas, la presentación de juicios de valor o la opinión de diversos autores sobre determinados conceptos, la intención predominante del autor, entre otros (Cubo de Severino et al, 2002: 69-72). De esta manera se espera que el alumno tome conciencia no solamente acerca de qué debe focalizar en el texto sino también qué debe incluir en su explicitación acerca de los contenidos del mismo y de qué manera en la instancia de escritura.

El docente de inglés a través de la propuesta de diferentes actividades guiará y promoverá en los alumnos la puesta en marcha de variadas estrategias de comprensión lectora de textos en inglés así como de estrategias de producción escrita en su lengua materna por medio de diferentes consignas de trabajo. A través de la orientación del docente se promueve en el alumno la adquisición de habilidades para resolver por un lado sus dificultades de comprensión del texto leído y por otro lado los obstáculos que se le presenten en el momento de producir un escrito.

Este trabajo metacognitivo con los textos escritos y con las estrategias de comprensión y producción escrita implican una reconstrucción constante del contenido del texto y de la forma por parte de este alumno lector-escritor. Esto indudablemente evidencia que, y citando a Paula Carlino, “la lectura y la escritura devienen herramientas fundamentales en esta tarea de asimilación y transformación del conocimiento” (Carlino, 2006: 25).

## **Conclusión**

Dado que en la sociedad en su conjunto y en especial en el ámbito educativo se debate constantemente acerca de la enseñanza y aprendizaje de la lectura y la escritura, es oportuno que todos los docentes asumamos un rol protagónico en un intento de superación de las dificultades que se señalan con respecto a estos procesos en los distintos niveles del sistema educativo. Quienes estamos comprometidos con la educación debemos ser conscientes de que nuestra tarea va más allá de la mera transmisión de contenidos y que es responsabilidad de todos los actores institucionales desde cada una de las disciplinas el guiar al alumno en el desarrollo de sus habilidades y estrategias que le permitan autonomía en su formación y en la construcción del conocimiento. Es decir que se hace necesario instalar la problemática de la lectura y escritura a nivel institucional. En nuestro caso en particular, como docentes de inglés, y luego de haber recolectado y analizado los datos en las instituciones mencionadas anteriormente, asumimos este compromiso de pensar una posible respuesta alternativa a la cuestión de la lectura y la escritura de los adolescentes del contexto previamente descrito. Frente a tamaño desafío, lo nuestro es solamente una contribución que surge a partir de la reflexión acerca del contexto histórico-social de los alumnos e institucional de los docentes; desde la toma de consciencia desde nuestra propia disciplina y de los reclamos planteados por los demás docentes de las distintas asignaturas. Con este trabajo pretendemos poner a la lectura y la escritura en un espacio de reflexión permanente, entendiendo que las mismas no son actividades neutras sino formas concretas de cada disciplina. Aprender dentro de contextos institucionales no es un logro garantizado, sino que, a decir de Paula Carlino “depende de lo que haga el aprendiz, pero también depende de las condiciones que ofrecemos los docentes (y las que nos brindan las instituciones) para que el primero ponga en marcha su actividad cognitiva” (Carlino, 2006:10).

## **Bibliografía**

- BAJTIN, M. (1990). *Estética de la creación verbal*. Méjico, Siglo XXI Editores.
- CARLINO, P. (Coord.) (2004). *Textos en Contexto 6. Leer y escribir en la universidad*. Buenos Aires, Asociación Internacional de Lectura, Lectura y Vida.
- CUBO de SEVERINO, L. et al (1999). *Leo, pero no comprendo*. Mendoza, Ex-Libris Editorial.
- D’ANDREA DE MIRANDE, L., López, S. (2006). ¿Hacia una Pedagogía Post-Método? Tucumán, Revista Colegio Nueva Concepción.

- DUSCHATZKY, S. y COREA, C. (2002). *Chicos en banda. Los caminos de la subjetividad en el declive de las instituciones*. Buenos Aires, Argentina, Paidós.
- DUBOIS M.E. (2006). *Textos en Contexto 7. Sobre lectura, escritura... y algo más*. Argentina, Asociación Internacional de Lectura.
- FREIRE, P.; GADOTTI, M.; GUIMARAES, S.; HERNÁNDEZ, I. (1987). *Diálogo y Conflicto*. Buenos Aires, Argentina, Ediciones Cinco.
- FREIRE, P. ( 2004) . *La importancia de leer y el proceso de liberación*. Méjico, Siglo XXI Editores.
- GERBANDO, A.; MANNI, H.;et al (2006). *Los alumnos, los docentes y los textos. Comprender y producir escritos en el aula*. Santa Fé, Ediciones Universidad Nacional del Litoral.
- HUTCHINSON, T. & WATERS, A. (1989). *English for Specific Purposes. A learning-centred approach*. Cambridge: Cambridge University Press.
- VAN DIJK,T (1988). *La ciencia del texto*. Buenos Aires, Paidós.
- VAN DIJK, T (2001). *El discurso como estructura y proceso*. España, Editorial Gedisa S.A.