

Aprendizaje repetitivo y aprendizaje significativo: la oralidad frente a la comprensión lectora

Dra. Fawzia Kamel
Instituto Cervantes de Alejandría

1. INTRODUCCIÓN

La idea del presente trabajo surgió de observar escenas repetidas en nuestras clases y exámenes. Esta actitud que adoptaban mis alumnos ante un texto con palabras desconocidas y que se puede resumir en lo siguiente: mientras leían cada vez que se encontraban con una palabra desconocida, la subrayaban para, acto seguido, empezar a buscar su significado o mejor dicho su traducción a la lengua materna en un diccionario bilingüe. Pasaban demasiado tiempo buscando el significado de todas y cada una de las palabras sin pararse a pensar si son relevantes para la comprensión del texto. Y como era de esperar, al final de la hora reclamaban más tiempo para la prueba de comprensión lectora. A primera vista es notable la carencia de habilidades de comprensión lectora para realizar inferencias de palabras a partir del contexto, distinguir palabras relevantes o identificar la información principal del texto.

Esta deficiencia en el proceso lector se manifiesta aún más al pedirles hacer un resumen del texto leído. Ahí es cuando se ve el origen de gran parte del problema. Encontramos aspectos típicos de la pobre comprensión lectora como:

- Un recuerdo poco consistente e interrelacionado de las ideas de lo leído, sin orden jerarquizado de las mismas, es decir, recurren a la estrategia de listado en vez de usar la estrategia estructural.
- Su recuerdo se limita a la asociación libre de ideas en vez de hacer uso de la progresión temática del texto.
- No identifican los elementos relevantes y, por eso, al resumir repiten todas las ideas del texto y con las mismas palabras, lo que indica que carecen de estrategias de fragmentación que ayudan a identificar lo relevante.

- Sus auto-preguntas son poco relevantes, es decir, tienen deficiencia en el uso de estrategias inferenciales.
- Tendencia al uso de estrategias de repetición y memorización superficiales características del aprendizaje mecánico. Esto significa que los alumnos no activan el conocimiento previo para asociar las ideas y colocar las palabras nuevas en un contexto y por eso no reconocen las palabras memorizadas cuando aparecen en otros contextos.
- Clara tendencia para usar las estrategias de suprimir y copiar típica del aprendizaje memorístico, es decir, no realizan asociaciones profundas que intentan relacionar la nueva información con el conocimiento previo.

Tabla 1. Los lectores inmaduros frente a los lectores competentes (Sánchez, 1998)

Lectores inmaduros	Lectores competentes
<ul style="list-style-type: none"> • Estrategia de listado • Codificación auditiva • Procesamiento lineal • Estrategia de suprimir y copiar • Deficiencia en la monitorización de la comprensión y los procesos de regulación. 	<ul style="list-style-type: none"> • Estrategia estructural • Codificación asimilativa • Procesamiento global • Uso de macrooperadores de selección • Uso flexible y adaptado de procesos y estrategias

Esta última observación, no relacionar la información nueva con el conocimiento nuevo, explicaría la pobre comprensión lectora. ¿Por qué?, pues para saberlo nos preguntamos ¿qué es comprensión? y ¿qué es lectura? Y ¿Qué es lectura comprensiva?

2. LECTURA PROCESO INTERACTIVO, COGNITIVO Y METACOGNITIVO

El concepto de la lectura pasó de la mera decodificación y la reproducción literal de un mensaje, a ser un proceso interactivo, de construcción de significado por parte del lector.

El lector elabora el significado en su interacción con el texto. En este proceso, el lector relaciona la información que el autor le presenta con la información almacenada en su mente; este proceso de relacionar la información nueva con la antigua, es el proceso de la comprensión.

El sistema humano de procesamiento de la información es una fuerza poderosa que determina nuestra capacidad de procesamiento textual. El

proceso de la comprensión lectora es muy complejo puesto que en él interviene tanto el texto, su forma, estructura y contenido, como el lector, sus expectativas y sus conocimientos previos.

El proceso del lector eficiente reside en saber guiar una serie de razonamientos hacia la construcción de una interpretación del mensaje escrito a partir de la información que proporcionan el texto y los conocimientos del lector y, a la vez, iniciar otra serie de razonamientos para controlar y supervisar el progreso de esa interpretación.

Durante el proceso lector se necesita, simultáneamente, implicarse, de forma continua, en un proceso de predicción e interferencia.

Por eso, la lectura es estratégica puesto que el lector eficiente, durante el acto de leer, actúa y supervisa constantemente su propia comprensión. Es selectivo en dirigir su atención a los distintos aspectos del texto y precisa progresivamente su interpretación.

La lectura comprensiva eficiente es una tarea compleja que depende de procesos perceptivos, cognitivos y lingüísticos, tiene una estrecha relación con los procesos y estrategias cognitivas y metacognitivas del pensamiento. Es metacognitiva porque implica controlar los propios procesos de pensamiento para asegurarse de que la comprensión fluye sin problemas: (analizar, deducir, sintetizar, interpretar, criticar, evaluar, autorregular, etc.

Se puede concluir resumiendo los diagnósticos en:

- Los bajos niveles de comprensión lectora de los estudiantes expresan dificultades de memorización de lo leído, así como para identificar la información relevante del texto y jerarquizarla (macrorreglas y progresión temática).
- Los bajos niveles de comprensión lectora de nuestros estudiantes se explican por factores de carácter pedagógico y didáctico, como la carencia de un sistema y docentes que proporcionen una enseñanza planificada de comprensión lectora.

Esta actitud adoptada por parte de los alumnos es la consecuencia de una serie de problemas que padece el contexto educativo tales como los sistemas de evaluación y la metodología de enseñanza.

La teoría constructivista destaca el relevante papel que desempeña el entorno o el contexto educativo. El contexto educativo tiene una función básica a la hora de posibilitar la realización de aprendizajes significativos

ya que es esencial para proporcionar las condiciones propicias como:

- los *materiales* de aprendizaje que permitan *establecer relaciones* con el conocimiento previo del alumno;
- los profesores *preparados para utilizar metodologías activas* y participativas en las clases planteando actividades que demanden del alumno la reflexión y utilización de conocimientos anteriormente aprendidos;
- y las formas de evaluación que no demanden del alumno *la mera reproducción literal* de los conocimientos.

Pero si nos fijamos en el papel pasivo del alumno en el sistema educativo egipcio, podremos percibir algunas de las negativas repercusiones que impiden formar alumnos autónomos capaces de planificar, organizar y regular su aprendizaje por sí solos.

Para tener a alumnos que sepan *aprender a aprender* se necesita un sistema educativo cuyos docentes y, sobre todo, sus sistemas de evaluación permitan este tipo de aprendizaje significativo.

Aunque el protagonista principal del aprendizaje es siempre el alumno que aprende, sin embargo, hay que decir que no es el único. Me gustaría resaltar las aportaciones más importantes de la teoría constructivista que resaltan el relevante papel que desempeña el entorno o el contexto educativo que encontramos de la mano de autores como la «teoría de la equilibración» de Piaget, la «zona de desarrollo próximo» de Vigotsky (1979) y el «aprendizaje proceso social» de Bruner.

De las teorías mencionadas podemos extraer las siguientes conclusiones de mucho interés para nuestro trabajo:

- El aprendizaje se dirige a todos los aspectos del ser.
- El aprendizaje no tiene lugar aislado, sino en un contexto socio-cultural determinado y a través de la interacción con los demás.

3. EL CONTEXTO Y LOS PROCESOS DE APRENDIZAJE DEL SUJETO

Los estudios psicolingüísticos del proceso de la enseñanza-aprendizaje, dieron un cambio importante en el estudio este último. Pasaron de considerar únicamente los productos y resultados *observables* del aprendizaje a profundizar en los procesos mentales cognitivos superiores (Gagné, 1991)

de la adquisición la percepción, la memoria y el pensamiento (Delclaux, 1982) que *no son observables*.

Para el paradigma cognitivo, el aprendizaje se concibe como un proceso que implica adquisición y reorganización constante de las estructuras (esquemas de conocimiento) cognitivas del sujeto. Se trasladó el campo de interés desde lo exclusivamente observable hasta los procesos mentales humanos.

El alumno es considerado como sujeto activo, procesador de información, cuyas acciones dependen en gran parte de los procesos internos que él ha elaborado como producto de las relaciones previas con su entorno físico, cultural y social.

El hecho de que el aprendizaje transcurra en unas condiciones socio-culturales concretas nos señala la importancia de valorar los efectos favorecedores y limitadores del proceso de aprendizaje del estudiante y qué estrategias y enfoque de aprendizaje adoptan.

Ahora bien, es fundamental comenzar ofreciendo una visión del alumnado egipcio y su contexto en general, y de la enseñanza de E/LE en Egipto en particular. Comenzaremos realizando un análisis sobre la tradición educativa.

3.1. EL PESO DE LA TRADICIÓN ORAL DE LA MADRASA EN LOS PROCESOS DE APRENDIZAJE

En Egipto se ha fomentado desde los estadios iniciales de la educación el aprendizaje memorístico de tradición oral en la *madrassa*, escuela coránica donde los musulmanes aprendían a recitar de memoria el Corán desde la infancia.

La realidad del aula refleja que las estrategias más desarrolladas que tienen los estudiantes se basan en las de repetición y memorización (después de las sociales, afectivas y compensatorias).

Tanto la evaluación como las metodologías de enseñanza fomentan esta estrategia. La evaluación en el sistema educativo egipcio se basa en un único examen final en el que el alumno demostrará que ha adquirido los conocimientos explicados por el profesor y es mejor repetir lo que este dice.

Me parece interesante señalar la opinión de Álvaro Avella, un lector del Departamento de Español, al comentar que «incluso en los exámenes orales los alumnos aprenden de memoria una letanía de respuestas que recitan

al profesor como si se tratase de un salmo religioso».

Para qué vamos a ir lejos, hablando de la enseñanza de la misma lengua materna se basa en metodología tradicional de listados de sinónimos, antónimos, tablas de reglas gramaticales con morfologías verbales y los ejercicios basados en la repetición.

3.2. ASPECTOS DEL PROBLEMA EN AULA LE EN GENERAL

La mayor preocupación de los profesores de una lengua extranjera coincide en querer estimular eficazmente la lectura y la comprensión de textos a sus alumnos. Sin embargo, la enseñanza de estrategias para abordar la lectura queda ausente en sus estrategias de clase. Entran en escena el deseo de enseñar vocabulario, de repetir estructuras, de ampliar los conocimientos culturales de los alumnos y el texto se transforma en pretexto.

Los estudios cognitivos afirman que es necesario proporcionar a los alumnos estrategias para hacerles progresar en el proceso de la adquisición de la nueva lengua, ya que en este proceso no solo desarrollan habilidades básicas de la lengua, sino también deben adquirir otra competencia, la estratégica. Pinilla (2002: 163) define la competencia estratégica como «el dominio de las estrategias de aprendizaje y de las estrategias de comunicación, verbales y no verbales, empleadas para resolver problemas de tipo comunicativo».

Sin embargo, la realidad en el aula muestra que los alumnos siguen manejando la comprensión lectora centrándose en las dificultades de vocabulario y en el uso del diccionario para solucionarlas. Muchas de las actividades de comprensión lectora que encontramos en los manuales de ELE y se plantean en clase pretenden atender a la comprensión lectora mediante preguntas literales, es decir, apegadas absolutamente al texto donde el alumno solo tiene que copiar el fragmento adecuado sin pensar en lo leído. Esta práctica se ha revelado como anuladora de toda capacidad de deducción y razonamiento por parte de los aprendientes ya que no favorece desarrollar capacidades y estrategias inferenciales, de deducción del sentido global del texto. Cassany, Luna y Sanz (2000: 225) afirman que las actividades de comprensión lectora «han de atender al desarrollo del proceso de comprensión y la reconstrucción del significado global del texto mediante estrategias lectoras».

Las investigaciones resaltan la falta de enseñanza en la comprensión lectora y ponen de relieve que el procedimiento empleado habitualmente

en la enseñanza de la comprensión lectora consiste, a grandes rasgos, en la lectura de un texto seguida de preguntas y en la realización posterior de un conjunto de tareas o ejercicios para que el alumno practique individualmente determinadas destrezas, como puede ser la identificación de la idea principal o el uso del contexto. En definitiva, se confunde la práctica de destrezas con la enseñanza de destrezas (Duffy, Roehler y Mason, 1985) al esperarse que los alumnos descubran por sí mismos el proceso del uso de la destreza a través de una exposición repetida a la tarea criterio.

No se enseña a los alumnos a participar activamente en su proceso de aprendizaje. No son informados sobre el por qué, cuándo, dónde y cómo debe usarse la destreza. Además, la práctica de destrezas individuales suele centrarse en segmentos cortos del discurso (frases o párrafos) que, a menudo, no guardan relación alguna con la lectura hecha y no suele extenderse su aplicación al contexto de la lectura de textos. El dominio de la destreza se convierte así en el fin y no en un medio para aprender a encontrar el significado del texto. Los investigadores establecen la necesidad de enseñar a los estudiantes estrategias cognitivas que les permitan reconstruir el mensaje global del autor, interpretarlo y valorarlo.

Brown, Campione y Day (1981) señalan que la mayor parte de enseñanza que se hace en la comprensión lectora corresponde a lo que llaman «entrenamiento ciego» ya que no se enseña a los alumnos a participar activamente en su proceso de aprendizaje. Los alumnos practican determinadas destrezas sin comprender el significado último de estas prácticas, es decir, no son informados sobre el por qué, cuándo, dónde, cómo debe usarse las destrezas.

Roehler, Duffy y Meloth (1986) resaltan el hecho de que normalmente se confunde la enseñanza de la comprensión lectora con la *evaluación* de la misma, ya que el procedimiento que habitualmente se emplea consiste en la lectura de un texto seguida de preguntas (se orientan hacia el contenido material y no hacia el proceso de razonamiento para sentido al material), y tareas o ejercicios (para que el alumno practique individualmente determinadas destrezas como identificar la idea principal, etc. Es el profesor quien hace las inferencias y la supervisión dejando a los alumnos la tarea de responder cuestiones.

Cassany, Luna y Sanz (2000) destacan que la realidad en el aula muestra que los alumnos siguen manejando la CL centrándose en la dificultad del vocabulario y en el uso de diccionario para solucionarla. Advierten del hecho de que la mayoría de las actividades de comprensión lectora no atienden al proceso de una «reconstrucción del mensaje global del texto», sino

se acerca al texto mediante preguntas literales, lo que no ayuda a fomentar el desarrollo de estrategias para una lectura comprensiva y significativa del texto escrito.

Anderson y Pearson (1986) llaman la atención ante una realidad relevante que suele ocurrir en el aula: la práctica de destrezas individuales, que suele centrarse en segmentos cortos del discurso que no guardan relación con la lectura hecha y no suele extenderse su aplicación al contexto de la lectura de textos. Así los alumnos asocian las destrezas de lápiz y papel sin dar sentido a la lectura porque no desarrollan verdaderas estrategias para enfrentarse a los problemas que se encuentran en los textos reales.

3.3. APRENDIZAJE MECÁNICO: ENFOQUE SUPERFICIAL

Estamos ante estudiantes que se inclinan claramente hacia el enfoque de aprendizaje superficial, es decir, nuestros alumnos tienden a adoptar un nivel de procesamiento superficial donde su intención o motivo se limita a cumplir con los requisitos de la tarea a la que consideran una imposición externa.

- Los estudiantes que tienen la intención de cumplir los requisitos mínimos de la tarea, con un mínimo de esfuerzo e implicación en la misma, pondrán en marcha determinadas estrategias dirigidas a aprender mecánica y repetitivamente la información y reproducirla en el momento oportuno. Estas relaciones motivo-estrategia reflejan las características del enfoque superficial. Biggs (1989) define los enfoques de aprendizaje como procesos que surgen de la percepción que el alumno tiene de las tareas académicas, las exigencias institucionales y sus características personales.

Tabla 2. Enfoque superficial, profundo y estratégico

Enfoque	Motivación	Intención	Estrategias	Resultados
Superficial	Cumplir con el curso. Miedo al fracaso.	Cumplir con los requisitos de la evaluación mediante la reproducción.	Aprender de memoria, por repetición.	Nivel de comprensión nulo o muy superficial.

Profundo	Buscar una relevancia vocacional. Interés por la materia	Conseguir que todo tenga una significación personal.	Aprendizaje por comprensión, por operación, elaboración y organización	Nivel profundo de la comprensión si se integran principios y hechos y si se buscan argumentos.
Estratégico	Conseguir notas elevadas. Competir con los demás.	Obtener el éxito por los medios que sean.	Aprendizaje por memorización, por comprensión o por operación.	En función de las características del curso (objetivos, métodos de evaluación...).

La relación entre motivo-estrategia al aprender representa el núcleo del proceso de aprendizaje, esto implica también que los alumnos sean capaces de interpretar sus propios motivos en relación con las demandas de la tarea. Por eso, los estudiantes que están *intrínsecamente motivados* tienden a extraer más significado y comprensión; leen en profundidad, relacionan el nuevo contenido con lo que ya conocen y, al contrario, aquellos a quienes no les interesa relacionar, o comprender, las tareas que realizan con sus significados correspondientes, puede que estén *extrínsecamente motivados*, por eso memorizan o retienen mecánicamente los datos o los contenidos de las tareas realizadas.

4. CONCLUSIÓN

Ante la situación y la pregunta de qué hacer para enseñar a los alumnos el proceso de la comprensión lectora, la instrucción (enseñanza) directa en estrategias de comprensión lectora constituye un intento de resolver los problemas asociados a una falta de comprensión de la lectura. Para Duffy, Roehler y Mason (1985) recomiendan instruir explícitamente en estrategias de comprensión lectora, afirman que es posible enseñar habilidades y estrategias de comprensión a través de secuencias planteadas para informar a los alumnos sobre el por qué, cómo, cuándo, y dónde debe usarse la destreza.

La teoría que subyace a este enfoque de enseñanza de la comprensión basado en las habilidades y estrategias reside en que hay determinadas partes, muy específicas, del proceso de comprensión que es posible enseñar. El hecho de considerar la comprensión lectora un proceso estratégico e interactivo entre el lector y el texto revela un papel activo por parte del

lector. Este elabora el significado interactuando con el texto, dicho proceso depende de que este lector sea capaz de realizar dos pasos fundamentales: por un lado, entender cómo estructura un autor determinado sus ideas en el texto; y por otro, tiene que ser capaz de relacionar la información extraída del texto con la información que él mismo como lector ha almacenado ya en su mente (esquema). Este proceso de relacionar la información nueva con la antigua, es el proceso interactivo de la comprensión.

A modo de conclusión, el *aprendizaje significativo* se basa en el establecimiento de relaciones sustantivas y no arbitrarias entre lo que el alumno ya sabe y el nuevo material. Para conseguir un aprendizaje significativo es de gran importancia la adquisición de estrategias cognitivas de exploración y descubrimiento, de elaboración y de organización de la información, así como metacognitivos (el saber planificar, regular y evaluar la propia actividad).

Si queremos enseñar estrategias y fomentar el concepto de aprender a aprender, tendríamos que asumir que esto exige alumnos capaces de apropiarse de buen nivel de autoconocimiento (metacognición) para asimilar y gestionar sus propios aprendizajes. Esta disposición implica necesariamente motivación pero también implica qué concepción de aprendizaje mantiene el estudiante y cómo lo aborda: enfoque de aprendizaje.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ACQUARONI, R. (2004). «La comprensión lectora». En *Vademécum para la formación de profesores. Enseñanza de español como segunda lengua L2/ lengua extranjera LE*. Dir. S. Lobato y S. Gargallo. Madrid: SGEL, pp. 9-18.
- ADAM, M. y BERTRAM, B. (1980). «Background knowledge and reading comprehension». *Reading Educational Report 13*. Urbana, IL: University of Illinois, Center for the Study of Reading.
- ALVARADO, K. (2003). «Los procesos metacognitivos: La metacompreension y la actividad de lectura». *Revista Electrónica de Actualidades Investigativas en Educación*, vol. 3, n.º 2, pp. 1-17.
- ANDERSON, R. C. y PEARSON, P. D. (1984). «Theoric view of basic processes in

- reading comprehension». En *Handbook of Reading Research*. Ed. P. D. Pearson. Nueva York: Longman, pp. 255-291.
- BAKER, L. y BROWN, A. L. (1984). «Cognitive monitoring in reading». En *Understanding Reading Comprehension*. Ed. J. Flood. Nueva York: Longman.
- BAUMANN, James (Ed.). (1990). *La comprensión lectora*. Madrid: Visor Distribuciones S.A.
- BIGGS, J. (1993). «What the inventories of students' learning processes really measure? A theoretical review and clarification». *British Journal of Educational Psychology* 63: 3-19.
- BROWN, A. L. (1980). «Metacognitive development about reading». En *Learning and comprehension of text*. Eds. Mandl, H.; Stein, N. y Trabasso, T. Hillsdale, N. J.: Erlbaum.
- COOPER, J. D. (1990). *¿Cómo mejorar la comprensión lectora?* Madrid: Visor.
- DUFFY, G. G.; ROEHLER, L. R. y MASON, J. (eds.). (1985). *Comprehension instruction: Perspectives and suggestions*. Nueva York: Longman.
- GAGNÉ, E. D. (1991). *La psicología del aprendizaje escolar*. Madrid: Visor.
- MAYOR, J.; SUENGAS, A. y GONZÁLEZ, J. (1995). *Estrategias metacognitivas: aprender a aprender y aprender a pensar*. Madrid: Editorial Síntesis.
- MENDOZA FILLOLA, Antonio. (1998). *Tú, lector: Aspectos de la interacción texto-lector en el proceso de lectura*. Barcelona: Octaedro.
- MEYER, B. J. F. (1984). «Text dimensions and cognitive processing». En *Learning and comprehension of text*. Eds. H. Mandl, N. Stein y T.Trabasso. Hillsdale, N. J.: Erlbaum.
- PINILLA GÓMEZ, R. (2002). «Las estrategias de comunicación». En *Vademécum para la formación de profesores. Enseñanza de español como se-*

gunda lengua L2/ lengua extranjera LE. Dir. Sánchez Lobato, J. y Santos Gargallo, I. Madrid: SGEL, pp. 435-447.

SÁNCHEZ MIGUEL, E. (1990). *La comprensión de textos en el aula*. Salamanca: ICE.

SÁNCHEZ MIGUEL, E. (1998). *Comprensión y redacción de textos*. Barcelona: Edebé.

SOLÉ, I. (1993). «Enseñar a leer comprensivamente». *Aula Comunidad* 1: 13 (Suplemento Aula 3).

SOLÉ, I. (2000). *Estrategias de Lectura*. Barcelona: ICE, Graó.

SCHMECK, R. R. (1988). *Learning strategies and learning styles*. Nueva York: Plenum Press.

VAN DIJK, T. A. (1998). *Estructuras y funciones del discurso*. México: Siglo XXI Editores.

VIDAL-ABARCA, E. (1990). «Un programa para la enseñanza de la comprensión de ideas principales de textos expositivos». *Infancia y Aprendizaje* 49: 53-71.

VIGOTSKY, L. S. (1979). *El desarrollo de los procesos básicos superiores*. Barcelona: Grijalbo.