

POR QUÉ Y CÓMO ENSEÑAR A PENSAR PARA LEER

*Hilda Neyra Reátegui**

Entender cómo se desarrollan las estructuras de pensamiento durante la infancia, cambió muchos de los supuestos educativos vigentes acerca de la lectura y promovió un nuevo tipo de enseñanza centrada en los niños y niñas que aprenden a leer.

Teresa Colomer

Durante las últimas dos décadas son muchos los maestros que ensayan estrategias de aprendizaje con la finalidad de promover pensamientos críticos y reflexivos a través de la lectura, pues el pensamiento forma parte de la construcción de conocimientos en las diferentes esferas del saber. Es importante aprender a pensar frente a la tarea lectora, para aumentar nuestras nociones y conceptos sobre nosotros, la sociedad, la naturaleza, lo fantástico, lo artístico y lo espiritual.

Considerando este argumento, intento replantear la importancia de orientar y promover mediante la lectura las habilidades que contribuyan al fomento del pensamiento autónomo y multidireccional. De esta forma, teniendo en cuenta el carácter interdisciplinario del pensamiento, podemos tomar el aporte de Priestley: «El pensamiento es el procedimiento que nos

* Es coordinadora del Posgrado de la Facultad de Ciencias de la Educación de la UCSS.

capacita para procesar información y el proceso de información va desde niveles de comprensión simples a más complejos» (1996: 15). Es pertinente resaltar que las estructuras del pensamiento son integradas por el lenguaje, al que se suman otros procesos.

Existe una cercana relación entre el pensamiento y el lenguaje: cuando pensamos internalizamos el lenguaje. Al respecto, Vigotski demuestra que el lenguaje es la fuente más importante del pensamiento, de allí su función de regulación y dirección del comportamiento (cf. Orellana 1999:75).

La lectura es, pues, una actividad regulada y activada, según el grado de supervisión y autorregulación del proceso lector que cada individuo va desarrollando, el cual evoluciona con la edad y con los criterios que usan los sujetos frente al texto (cf. Baker 1985; Mateos 2001; Schneider y Pressley 1998). Estos se inician con el criterio léxico, a este luego se suman los criterios sintácticos o semánticos y, finalmente, podemos señalar como último criterio el entrenamiento en habilidades y destrezas que se desarrollan según la experiencia y el recorrido lector (cf. Benda 2006; Alonso 2005).

Es pertinente, pues, conocer algunas definiciones que se vinculan a las habilidades de pensamiento frente a la tarea lectora. En la década de los ochenta Chance P. define el pensamiento lector o crítico como «la habilidad de analizar hechos, generar y organizar ideas, defender sus opiniones, hacer comparaciones, hacer inferencias, evaluar argumentos y resolver problemas» (Roeders 2005: 18). Ante esta definición podemos decir que el pensamiento y la lectura involucran niveles cognitivos elevados que van desde el reconocimiento de los saberes en relación al texto hasta las habilidades para solucionar problemas.

Otro reconocido autor, como Alonso (2005: 75), explica que en el proceso lector los pensamientos se dan mediante representaciones dinámicas —que van cambiando a medida que avanza el recorrido del lector ante el texto, es decir, de lo singular, a lo concreto; de lo literal a lo inferencial— y de esta forma se van desarrollando operaciones mentales o modelos cognitivos que se construyen en ciclos o partes donde el lector va conectando e integrando pensamientos hasta establecer un esquema mental propio (cf.

Just y Carpenter, 1980; Kintsch 1988; Glenberg, Kruley y Langston 1994; entre otros). Este se fortalece hasta lograr la representación que, usualmente, el lector construye como un modelo referencial o situacional que da como resultado su propia propuesta del significado global del texto.

Al respecto, el proceso de construcción lectora establece una representación semántica que incluiría dos niveles: un primer nivel *microestructural* o «texto base», en el que se representa directamente toda la información contenida en el texto y que implica el logro de la coherencia a nivel local; y un segundo nivel macroestructural, que representa ya el significado global del texto. Esta macroestructura se construye estratégicamente por la aplicación de tres macrorreglas: selección, generalización y construcción. Estas macrorreglas son los procesos cognitivos que unen las proposiciones microestructurales y en ellos interviene el conocimiento previo del lector y los objetivos de la tarea. Las macrorreglas pueden considerarse como «procesos inferenciales» que permiten reducir, reponer y representar globalmente la información proporcionada por el texto (Kintsch 1988).

Como hemos descrito, queda claro que el lector construye sus procesos de representación, donde se involucran y asocian importantes procesos de pensamiento (Aguado 2007; Valles 2005; Alonso 2005; Gonzales 1989), los cuales se pueden representar en habilidades y estrategias que se activan frente a un texto. Algunas de ellas se plantean siguiendo la propuesta de Orellana (1999: 90-99), como son las habilidades para discriminar, clasificar, secuenciar, establecer semejanzas y diferencias, analizar y establecer causas y efectos, reconocer características esenciales, proponer conceptos, entre otras. Nos queda claro que muchas de ellas se activaron cuando el lector fue capaz de conocer el significado global del texto (Johnson 1983; Just y Carpenter 2003; Van Dijk y Kintsch 1983; véase también García Madruga 1999 y Cordero Santamaría 1995).

Visto de esta forma, el desarrollo de la capacidad de pensar para los docentes, representa todo un desafío, ya que somos conscientes de la limitada capacidad de la mayoría de niños peruanos en el nivel básico, que, luego de leer un texto sencillo, sólo se limitan a responder preguntas de respuesta

literal. Según una evaluación hecha (Aija 2004) a niños del tercer grado de primaria del colegio I. E. 20181 de San Luis, en la ciudad de Cañete, se desprende que sólo el 30% de 34 alumnos eran capaces de responder preguntas de tipo inferencial, análisis y enjuiciamiento.

La tarea que representa para el docente el desarrollo del pensamiento no es un camino fácil, pues implica un proceso a mediano o en algunos casos a largo plazo; sin embargo, puedo afirmar que si hay un inicio y un proceso continuo, también habrá una meta final, y ésta es contribuir a revertir este problema formando niños que puedan promover cambios mediante un pensamiento independiente, crítico y divergente.

Podemos decir que esta es una de las metas educacionales, que los niños aprendan a pensar frente al texto, pero a pensar críticamente, es decir, que sean capaces de procesar, reflexionar, comprender y evaluar lo que leen, y, de ser posible, sumándolo a los conocimientos en diversas situaciones y contextos (Alonso 1985; Sóle 2001).

Una de las formas de ejercitar el pensamiento crítico para fortalecer la comprensión lectora es a través de las preguntas, debido a que encierran un gran potencial cuando se ajustan a un nivel adecuado; además, generan y producen un efecto positivo para el aprendizaje (Carney 2003: 47). Al respecto Condemarín explica:

Las preguntas juegan un papel importante en el desarrollo del lector pues sirven de modelo para que los estudiantes aprendan a formular sus propias preguntas [...] El propósito de enseñar a los estudiantes a formular sus propias preguntas no es solo para que seleccionen o retengan información, sino para enseñarles a pensar y comprender ante un texto. (1999:200)

Entre los estudios realizados al respecto podemos mencionar el desarrollo de taxonomías de preguntas —por ejemplo, Barret, 1976; Pearson y Jhonson, 1978—, influenciados por la taxonomía de objetivos educativos planteada por Blomm (1956), y una más actual es la prueba TEL (Tabla de evaluación de lectura, de Benda, 2006).

Podemos considerar el aporte de Palincsar y Brown (1983), quienes descubrieron que los alumnos entrenados para autointerrogarse se desenvuelven mejor frente a la lectura. En resumen, con respecto al tema, podemos sumar el aporte de Carney (2003: 44), quien aclara los indicadores que se deben tener en cuenta al plantear las preguntas: a. El tipo de pregunta realizada, b. El momento de la pregunta, c. El tipo de texto que se está leyendo, d. La forma de plantear la pregunta y el razonamiento de los alumnos y docentes luego de las respuestas.

Es así que nuestra mirada se dirige a Barret (1976), quien incluyó las dimensiones cognoscitivas y afectivas para la evaluación de la comprensión lectora, mediante preguntas. En su inicio esta taxonomía fue diseñada para textos narrativos, pero su utilidad aún vigente, puede incluir también diversos tipos de textos (Condemarin 1999: 191). Está conformada de cinco dimensiones que permitirán al lector conocer el significado de las palabras, activar los conocimientos previos, formular inferencias, captar el propósito del autor, desarrollar su criticidad, creatividad e imaginación, mediante la organización de ideas. Siendo así el lector podrá ir midiendo su avance hasta llegar a una interacción que genere la comprensión esencial del texto (cf. Solé de Castillo 2004: 47).

Finalmente, espero que esta propuesta sirva para guiar y fortalecer las habilidades lectoras conducentes a promover el pensamiento divergente, permitiendo así integrar otros saberes, generando una verdadera forma de pensar y disfrutar al leer.

BIBLIOGRAFÍA

AGUADO, G. y J. ZAZU,

2007 «Mejora de la comprensión lectora mediante el entrenamiento en la construcción de inferencias». *Revista Educativa Pulso*. Universidad de Navarra.

ALONSO, J.

2005 «Claves para la enseñanza de la Comprensión lectora». *Revista de Educación*. Universidad Autónoma de Madrid.

AIJA, J.

2004 *Retraso lector y Comprensión Lectora, un estudio descriptivo en los niños del 2.º grado de primaria del Centro Educativo N°20181 de San Luis de Cañete, Lima*. Tesis inédita para la obtención del Título de Profesora. Instituto Superior Pedagógico Público «San José María Escrivá». D.S.N. n.º 49-84, Cañete, Perú.

BENDA, A. et ál.

2006 *Lectura corazón del aprendizaje*. Buenos Aires.: Bonum.

CÁZARES, F.

2000 *Estrategias cognitivas para una lectura crítica*. México, D. F.: Trillas.

CARNEY, T.

2002 *Enseñanza de la comprensión lectora*. Madrid: Morata.

CONDEMARÍN, M.

1990 *La lectura: teoría, evaluación y desarrollo*. Santiago de Chile: Andrés Bello.

GALLEGOS, J.

2004 *Enseñar a pensar en la escuela*. Madrid: Pirámide.

JARAMILLO, J.

2003 *Familia y colegio*. Bogotá: Norma.

KIPLING, R.

2001 *El cangrejo que jugaba con el mar y otros cuentos para niños*. Lima: Ipenza.

MONEREO, Ch. et ál.

1998 *Estrategias de enseñanza y aprendizaje*. Madrid: Editorial Graó.

ONTORIA, A. et ál.

2005 *Potenciar la capacidad de aprender a aprender*. Lima: El Comercio.

ORELLANA, O.

1999 *Psicología educativa II*. Lima: Tarea Gráfica

2000 *Desarrollo cognitivo*. Lima: Tarea Gráfica.

PRIESTLEY, M.

1996 *Técnicas y estrategias del pensamiento crítico*. México, D. F.: Trillas.

ROEDERS, P.

2005 *Aprendiendo juntos*. Lima: Alfaomega.

SOLÉ, I.

1992 *Estrategias de lectura*. Barcelona: Graó.

ZORRILLA, J.

2005 «Evaluación de la comprensión lectora: dificultades y limitaciones». *Revista de Educación*, INECSE, núm. extraordinario, pp. 121-138. Madrid.