

UNA EXPERIENCIA PEDAGÓGICA CON PROFESORES DE LA FUM LIMONAR EN LA COMPRESION DEL TEXTO.

M. Sc. Carlos Aballí Moliner¹

1. Filial Universitaria Municipal Limonar, Calle I No. 30, entre: Clemente Gómez y Capitán Calderín, Limonar, Matanzas, Cuba.

Resumen.

Uno de los más importantes objetivos de la Universidad del siglo XXI es lograr que todo su claustro aspire a la excelencia académica, y para ello es necesario que todos sus profesores se tracen ese fin; la Filial Universitaria Municipal Limonar no se encuentra al margen de estos acontecimientos, por lo que se dio a la tarea de instruir a sus profesores para tales fines, se diseñaron un grupo de actividades didácticas para desarrollar sus habilidades en interpretar textos en lengua inglesa, el objetivo del presente trabajo es mostrar lo que se ha hecho para cumplir con lo que fue asignado. Los profesionales que se desempeñan como docentes en la citada FUM fueron formados bajo diferentes planes de estudio a lo largo de su formación profesional y presentan dificultades en la comprensión de mensajes de los textos escritos en lengua inglesa.

***Palabras claves:** Comprensión de textos, palabras claves, estrategias, enseñanza por procedimientos, dificultades, procesos inferenciales.*

Uno de los más importantes objetivos de la Universidad del siglo XXI es lograr que todo su claustro aspire a la excelencia académica, y para ello es necesario que todos sus profesores se tracen ese fin; pero se encuentra la disyuntiva que uno de los obstáculos más frecuentes lo constituye el ejercicio de inglés para optar por una categoría docente superior, la Filial Universitaria Municipal (FUM) Limonar no se encuentra al margen de estos procesos, por lo que un grupo de profesionales que se encuentran laborando como profesores necesitan realizar el cambio de categoría docente, y se nos ha dado la tarea de instruirlos para tales fines, en los que se diseñaron un grupo de actividades didácticas con textos auténticos escritos en lengua inglesa para desarrollar sus habilidades en interpretación, por todo lo señalado, es que se presenta el objetivo del presente trabajo que no es más que mostrar lo que se ha hecho en la FUM Limonar para cumplir con lo que fue estipulado.

Se debe destacar que los citados profesores de la FUM de referencia, han sido formados bajo diferentes planes de estudio a lo largo de su formación profesional, y presentan conflictos en la comprensión de mensajes de los textos escritos en lengua inglesa, que además de una base lingüística común y dominio de ciertos contenidos previos en las cuales se funda la comprensión de cualquier mensaje textual, existen una serie de estrategias que están siendo discutidas en las últimas décadas, y que se ubican en el campo que suele llamarse psicología de la comprensión del texto (Hernández, 1991; Sánchez, 1995).

Se reconoce que la actividad cognitiva humana en la comprensión del texto en lengua inglesa es compleja, más cuando no se es especialista en el idioma, porque se trata de construir en la memoria episódica una representación mental del texto, no como un agregado de trozos individuales de información, sino como una estructura coherente (Lorch y Van den Broek, 1997; Molinari, 1998). Para ello el lector no sólo debe identificar palabras, detectar estructuras sintácticas y extraer el significado individual de cada oración, sino también identificar relaciones entre las diferentes partes del texto y entre el texto y su propio conocimiento previo, componentes cruciales estos de una buena comprensión. A medida que avanza la lectura muchas relaciones implícitas deben ser inferidas, de modo que la construcción de una representación coherente requiere procesos inferenciales. Si este complejo trabajo es realizado con éxito, la representación mental resultante permitirá recordar el texto, responder a preguntas sobre el mismo, contarlo a otros y, en general, realizar cualquier tarea que requiera acceso a información almacenada en la memoria acerca del texto (Van den Broek, 1994).

Así pues, la construcción de la coherencia textual es el resultado de procesos inferenciales llevados a cabo durante la lectura. El lector genera inferencias para identificar relaciones implícitas en el texto y activar información sobre hechos, eventos y temas no mencionados en el texto.

Es necesario concebir la comprensión como construcción de una representación en la memoria, que brinda a los investigadores una definición de “comprensión” que abarca la actividad cognitiva y el resultado de la misma, en términos de:

1. la coherencia de la representación que el lector construye a medida que lee, y
2. la relación entre la representación del lector y la representación del autor.

De hecho, un lector comprende un texto en la medida en que la representación que construye capta las relaciones locales y globales de coherencia pretendidas por el autor.

La concepción de la comprensión como construcción de una representación tiene correspondencia también con la perspectiva de los lectores acerca de su tarea, es decir, la manera en que los lectores definen para sí mismos la comprensión. Los lectores manifiestan haber comprendido un texto en la medida en que su representación del texto es coherente. Además evalúan la comprensión en curso basándose en la coherencia de la representación que están construyendo: el criterio para evaluar si han comprendido adecuadamente un pasaje de texto es que este pueda ser “integrado” con la representación construida hasta ese punto.

Cuando se llevó a cabo la preparación de los profesores de la FUM Limonar para realizar el ejercicio de inglés para el cambio de categoría, se les sugirió seguir las siguientes estrategias:

- Descartar palabras irrelevantes del texto:

Es ésta una actividad útil para aquellos profesores que tienen dificultades en identificar en primera instancia las palabras e ideas más relevantes –estrategias de selección y esencialización– a lo cual este camino nos lleva indirectamente. Este proceso, en cierto sentido es inverso al subrayado, aunque conduce al mismo fin. Se efectúa simplemente eliminando palabras y se prefirió realizarlo en varios pasos; se tachan en primer lugar aquellas palabras que no aportan información y luego, en sucesivas lecturas del párrafo, se va descartando aquella información que puede deducirse o recordarse con facilidad a partir de otros elementos que dejamos en el texto (palabras–clave).

- Subtitular:

Se trata de la elección de un posible subtítulo (que el docente deberá encontrar o crear). Un enunciado, en este caso un párrafo, queda perfectamente definido y encuadrado por un subtítulo o epígrafe.

Siempre se eligió como subtítulo el más ajustado, el más específico; será suficientemente abarcativo como para dar cuenta de todo lo que trata el párrafo, pero no tanto como para incluir aspectos no considerados en el mismo. En la mayoría de los casos, cada párrafo forma parte de un capítulo más amplio. Dicho capítulo está encabezado por un título. No sucede lo mismo con los párrafos, que generalmente no están precedidos por un epígrafe. Sin embargo, el proceso para encontrar el subtítulo es el mismo. Así como el autor del texto siempre debe hacer un esfuerzo de síntesis para elegir un título representativo, se les pidió a los profesores, también como ejercicio de síntesis, que encuentren un posible subtítulo para el párrafo.

- Jerarquizar ideas:

Ideas principales (temáticas), secundarias y detalles cuando corresponda.

La idea principal constituye una proposición, es decir, una relación entre dos o más conceptos. También se la llama proposición temática (Stevens, 1988). Es aquella que contiene la idea de más alto nivel en el párrafo, es decir que incluye o subsume a todas las otras dentro del mismo párrafo.

El resto del párrafo constituye el desarrollo y se destina a completar la idea, ya sea especificando, argumentando, comparando, reiterando, extrayendo conclusiones prácticas, etc. Dentro del desarrollo suele ser posible distinguir ideas secundarias y detalles.

Las ideas secundarias quedan comprendidas en la idea principal, de la cual son especificaciones o aplicaciones. Los detalles son casos particulares, anecdóticos, ilustrativos, mejor conocidos por ser cercanos a la experiencia.

La idea principal muchas veces, pero no siempre, está contenida en una sola oración. En este caso se habla de una oración o frase tópica del párrafo. Se ha afirmado que la existencia de una frase tópica facilita la comprensión del pasaje (Vidal–Abarca, 1990) Es mucho más frecuente que aparezca al principio de cada párrafo, obedeciendo a una lógica: dar desde el comienzo una visión de la idea que se quiere transmitir, un panorama conceptual. En una consulta reciente, Hernández y García explican la importancia de la posición de la frase temática al comienzo del párrafo. De acuerdo a datos experimentales, la información que se encuentra al comienzo de cada párrafo sería mejor recordada que el resto (efecto de primacía). A su vez, la frase tópica, la que contiene información de mayor nivel, es recordada mejor que la información secundaria o irrelevante (efecto de nivel) (Hernández y García, 1991). Esta jerarquización es más notoria en los buenos lectores (Stevens, 1988). Por lo tanto, la vieja costumbre de empezar el párrafo con la idea principal cuenta desde los últimos años con una base experimental que la sustenta.

Una clasificación operativa de las ideas principales, las distingue en explícitas o implícitas.

En el primer caso, existe una frase–tema clara, mientras que en el segundo “no existe una frase–tema, pero sí una relación dominante que puede deducirse fácilmente de los temas subordinados (detalles) del párrafo” (Baumann, 1984) Tanto si la idea principal se encuentre explícita como implícita, podrá desarrollarse en un párrafo o en varios (de tres a cinco). Se sostiene que en este último caso se trata simplemente de un solo enunciado que ha sido redactado en varios párrafos.

Hay formas simples de las cuales los profesores pueden valerse para encontrar la idea principal:

- La forma lógica –a la cual proponemos llamar deductiva– es encontrar la proposición más general acorde con el subtítulo y que incluye a todas las otras ideas del párrafo.
- Un camino indirecto es intentar suprimir esta idea. Así se comprueba que el resto del párrafo parece carecer de sentido o queda desarticulado en ideas parciales que no tienen una de carácter más general que las incluya, dando a veces la impresión de estar truncado.
- Otra forma, a la cual se le llamó inductiva fue encontrar la palabra (o sus sinónimos, o los pronombres que la reemplazan) que se repite en casi todas las oraciones de un

párrafo. Esto se pudo verificar en los ejercicios realizados en los encuentros presenciales.

- Desde el punto de vista de la estructura, en muchos casos la idea principal incluye algún tipo de relación causal, una equivalencia o comparación entre dos conceptos, el planteo de un problema o una definición (a la que se le nombró vía superestructural).
- Resumir:

Lo más breve y sintéticamente posible. En los textos originales escritos en lengua inglesa de cultura general que se seleccionaron, el resumen o sumario permitió reducir el texto original de un tema de 400 palabras a menos de 150, sin perder información.

Según el tipo de texto y los objetivos didácticos, se pudieron redactar resúmenes en prosa o en forma semiesquemática. En todos los casos, se aconsejó efectuar reorganización de la estructura textual, reemplazo de términos por otros que resulten más familiares, etc., es decir, todo lo que llamamos personalización, que sin duda forma parte de la elaboración.

- Tipificar superestructura:

Se le llama tipificación al proceso de definir cuál es el tipo de estructura del enunciado. En muchos casos se encuentra más de una de ellas formando parte de un mismo enunciado.

Representar esquemáticamente al texto (presentación visual de la información), que puede consistir en un diagrama o mapa cognitivo, un cuadro comparativo, etc. Casi se ha abandonado los cuadros sinópticos, los cuales no nos permiten realizar síntesis ni asociaciones y brindan menos posibilidades de representación textual que el diagrama. Los diagramas han sido definidos en trabajos anteriores (Paradiso, 1994, en prensa).

Metodología de trabajo utilizada durante los encuentros

Se empleó una metodología similar a la de “solución de problemas”.

En nuestro caso, el desarrollo tiene lugar en un encuadre de aula–taller. Se aconsejó efectuar en el aula un trabajo primero individual y luego grupal, para permitir procesos de discusión, cooperación, etc. Cuando los profesores completaron el ejercicio, aportando su solución, fue el momento en el cual el docente realizó sus aportes al grupo, brindando las soluciones sugeridas, que en todo caso también se discutieron en plenaria.

Para desarrollar y aprovechar al máximo las estrategias citadas se necesitó que el lector se implicara activamente en la decodificación del texto. Entre las actividades recomendadas se encuentran la construcción por sí mismo de los diversos tipos de “ayudas” sugeridas más arriba (organizadores, resúmenes, títulos, señalizaciones) y especialmente mapas, redes o diagramas.

Los procedimientos utilizados en su mayoría se pudieron incluir dentro de las estrategias textuales (“penetrar el significado del texto”), más precisamente dentro de las estrategias estructurales, usando la misma nomenclatura que Emilio Sánchez, que nos resulta práctica. En efecto: para la jerarquización entre las diferentes ideas es necesario aplicar macrorreglas

que conducen a la construcción de la macroestructura (Sánchez, 1995). Ésta hace referencia a las ideas que representan el significado global del texto, permitiendo a la vez diferenciar las ideas entre sí y jerarquizarlas. A su vez, para la tipificación, se debe representar mentalmente la estructura textual (luego la representaremos gráficamente a través de un mapa cognitivo) en un interesante movimiento que se denominó dialécticamente–texto que parece mediado por su representación gráfica (Paradiso, 1994).

En cuanto a la estrategia de resumen, ella requiere de la eficaz aplicación de macrorreglas, tales como la selección, generalización e integración o construcción. Un buen resumen presupone una adecuada comprensión. Para ello el lector debió lograr: decodificar y atribuir significado a las palabras y oraciones, ponderarlas, seleccionarlas, relacionarlas, jerarquizarlas, sintetizar (reemplazando elementos de igual categoría por elementos genéricos de nivel superior), reelaborar y personalizar el orden textual. Por lo tanto, el resumen es una actividad sumamente compleja en cuanto desea realizarse estratégicamente.

Finalmente, los mapas cognitivos se convierten precisamente en lo que hemos denominado estrategia del mapeo cognitivo, una aparente sutileza que enfatiza la actividad de su construcción, contraponiéndose a la mera observación de diagramas impresos. Creemos que esta estrategia es de las más útiles para mejorar la comprensión lectora, sirviendo además a la memorización (por tanto sirve a dos componentes básicos del aprendizaje) además de otras ventajas que se han discutido en trabajos anteriores (Paradiso 1994, 1996). Con respecto a la metodología de trabajo en el aula, por nuestra parte se enfatizó la que permite un mayor nivel de actividad y que simultáneamente logra captar el interés por parte de los participantes. Es similar a la metodología de “solución de problemas”, sobre la cual se insiste en los modelos más innovadores (Gallagher, 1994). Esta modalidad es ampliamente utilizada en los programas de capacitación en servicio y en educación no formal (Davini, 1994; Schön, 1992).

Al permitir una actividad inicialmente individual y luego grupal, se estimulan procesos como la reflexión, cooperación, etc. El docente tiene, por supuesto, sus soluciones.

Pero ellas aparecen luego que se ha construido sus respuestas, ha ponderado sus conocimientos previos, los ha aplicado en un problema concreto y los ha confrontado. Las respuestas que brinda el docente, no deben esperarse necesariamente como las mejores, ni mucho menos las únicas correctas. El proceso que se inició es de aproximaciones sucesivas. Por otra parte, por tratarse de aquellas soluciones a las que Gilford caracterizara como “producción divergente”: las respuestas a los ejercicios no siempre son unívocas; en algunos casos hay más de una alternativa, cada una con sus razones. Por esta misma razón, el proceso de aprendizaje puede ser muy rico y creativo. Creemos que esta forma de trabajo es la más productiva para el aprendizaje.

Schön expresa que: “(...) tal vez el aprendizaje de todas las formas de arte profesional dependa, al menos en parte, de condiciones similares a aquéllas que se producen en los talleres y en los conservatorios: la libertad de aprender haciendo en un contexto de riesgo relativamente bajo, con posibilidades de acceso a tutores [...]. Por lo tanto, deberíamos estudiar la experiencia del aprender haciendo y el arte de una buena acción tutorial” (Schön, 1992, p. 29).

Los procesos de control ejecutivo permitieron al profesional tomar decisiones, usar estrategias y pensar acerca de sus propios procesos de pensamiento (lo que denominamos metacognición). Entre las estrategias recomendadas están las de descubrir problemas y resolver problemas (Gallagher, 1994).

Establecemos una diferencia con los procedimientos de “instrucción directa”, en donde el papel del docente aparece desde el comienzo de la actividad, a los que algunos han incluido dentro de la pedagogía del adiestramiento, se obtuvieron, con esta preparación, resultados muy positivos, los participantes se sintieron más confiados en sus propias potencialidades a pesar de todo el temor que conlleva un ejercicio de inglés.

Bibliografía

- Campbell. Y. Sintaxis y comprensión de textos: interpretación de oraciones subordinadas Universidad de Carabobo Facultad de Ciencias de la Educación Departamento de Lengua y Literatura Valencia – Venezuela (s/f)
- Davini, M.C. (1994). Prácticas laborales en los servicios de salud: las condiciones del aprendizaje. En J. Haddad, M.C. Davini y M.A. Roschke (Eds.), Educación permanente en salud. OPS Washington, Serie Recursos Humanos N° 100, 109–126
- Gallagher, J.J. Teaching and learning: new models. *Annu. Rev. Psychol.*, 45, 171–195. 1994
- García M., J. A. et al. Comprensión y adquisición de conocimientos a partir de textos. España: Editorial Siglo XXI. 1995
- Hernández, P. y García, L.A. Psicología y Enseñanza del Estudio. Teorías y Técnicas para potenciar las habilidades intelectuales. Madrid: Pirámide. 1991
- Paradiso, J.C. Estructuras típicas de los enunciados. Una hipótesis genética. *Lectura y Vida. Revista Latinoamericana de Lectura*, 17, 45–53. 1996
- _____ . (en prensa). *Revista del I.R.I.C.E.* (Argentina)
- _____ . Comprensión de textos expositivos. Estrategias para el aula. Universidad de Rosario, Argentina. 1996
- Portilla, R. I. Niveles de la lectura de comprensión: informativo, interpretativo y valorativo. Centro de Investigaciones Educativas del Instituto de Investigaciones Humanísticas de la Universidad Veracruzana. 1986
- Sánchez Miguel, E. Los textos expositivos. Estrategias para mejorar su comprensión. Buenos Aires: Santillana (Aula XXI). 1995
- Schön, D.A. La formación de profesionales reflexivos. Hacia un nuevo diseño de la enseñanza y el aprendizaje en las profesiones, Barcelona: Paidós. 1992
- Stevens, R.J. Effects of Strategy Training on the Identification of the Main Idea of Expository Passages. *Journal of Educational Psychology*, 80, 21–26. 1988