Desarrollo metacognitivo: una perspectiva de trabajo para las clases de comprensión lectora en español como lengua extranjera

Christiane Alves de Lima
(Escola de Aperfeiçoamento de Oficiais-Exército Brasileiro)

INTRODUCCIÓN

¿Por qué no se observa el desarrollo de estrategias metacognitivo en las propuestas de actividades de comprensión lectora tanto en lengua materna como en lengua extranjera? ¿Por qué el aprendiz siente dificultad de (re)construir el significado del texto? ¿Por qué los manuales siguen presentando, en su mayoría, preguntas de decodificación post-lectura? ¿Qué consideraciones teóricas están por detrás de tales representaciones?

Las recientes discusiones sobre el proceso de enseñanza de la comprensión lectora ponen en tela de juicio las concepciones de lectura que subyacen las propuestas didácticas presentadas frecuentemente en las clases de lengua extranjera. Surgen, a partir de diversos estudios, reflexiones sobre la importancia de la activación del conocimiento previo, sobre prácticas de lecturas desmotivadoras e inhibidoras, sobre la inexperiencia del lector aprendiz en el uso deliberado de estrategias metacognitivas y, entre otras, sobre la centralización del docente en el proceso de construcción del sentido textual.

Contribuciones teóricas de expertos de la lingüística aplicada y de la psicología incrementan cambios significativos para la comprensión del proceso lector. Claro está para estos estudiosos que no se enseña a nadie a leer, sino que a activar y a desarrollar la competencia lectora adquirida en lengua materna. Un aprendiz que utiliza mecanismos lectores en su propia lengua, probablemente, los accionará en otro idioma. Se traslada procedimientos de lectura a un nuevo idioma. Es decir, el estudiante de lenguas suele inferir estrategias de lectura adquiridas por él a lo largo de su aprendizaje. Su desempeño con la lectura en LE estará íntimamente relacionado con su postura lectora en LM.

1. EL PROCESO LECTOR

Según las investigaciones lingüísticas, las principales corrientes de concepción de lectura —tradicional, cognitiva e interacional— se mezclan dentro de las propuestas didácticas, pero poco dan cuenta del desarrollo de las estrategias metacognitivas. La interacional es la que más ofrece oportunidades para estimular el desarrollo de las estrategias. Se consideran las estrategias como operaciones mentales que uno lleva a cabo consciente o inconscientemente para alcanzar el

objetivo de la lectura (Kleiman, 2002: 26). Estos recursos son construidos por el lector a partir de conocimientos adquiridos a través de etapas de aprendizaje cognitivo, asociativo y autónomo.

El aprendiz, cuando lee, inicia una serie de acciones que le permite comprender un texto. Sin embargo, estas fases de lectura suelen ser inconscientes, es decir, el individuo no tiene dominio sobre sus opciones. Las acciona al azar intuitivamente. No se preocupa con la autorregulación de su lectura. El énfasis en el aprendizaje de las estrategias en la enseñanza de lenguas materna y extranjera empezó a partir de la concepción del proceso de lectura desde el aspecto cognitivo. Los cognitivistas proponen que se realicen entrenamientos con el uso de estrategias mentales en aprendices a fin de que se obtenga el procesamiento de lo leído.

El empleo de estos mecanismos estratégicos permite que el lector resuelva fallos en la comprensión y busque formas inteligentes y eficaces para una lectura significativa. El lector puede manejar y cambiar las estrategias de lectura conforme su necesidad y, para esto, él tiene que controlar su saber y ser capaz de seleccionar, evaluar, prever o abandonar estas herramientas a lo largo del proceso. El desarrollo de la conciencia de las estrategias y de su uso controlado dentro de una propuesta de lectura posibilita al aprendiz acercarse a la comprensión de un texto en lengua extranjera. El papel del profesor de idiomas en sus clases de comprensión se consolida a partir del desarrollo de caminos posibles para que sus alumnos mejoren su lectura.

En verdad, la realidad de una clase de comprensión lectora está muy lejos de una propuesta metacognitiva. El profesor dedica poco tiempo a las discusiones para el uso del recurso estratégico. Los motivos son varios: el desconocimiento del asunto, la inexperiencia para abordar el tema, la falta de tiempo, las distintas percepciones del proceso lector, la inexistencia de un material específico, las imposiciones institucionales, etc. Además, la concepción estructural de lectura se destaca en las prácticas didácticas, imponiendo posturas pedagógicas que desmotivan un proceso de construcción textual. Se elaboran ejercicios de comprensión lectora de localización superficial de la información. Normalmente, la ejecución de las actividades se realiza con facilidad, ya que no se exige un nivel de abstracción más elevado del lector.

Las estrategias contribuyen para el procesamiento, pero no garantizan resultados positivos. Estos dependen de la cualidad combinatoria y secuencial de diversas estrategias utilizadas por el lector a partir de las imposiciones de los objetivos, del tipo de texto, de su grado de madurez y de su concepto de leer. La actividad lectora es un acto individual que rige la forma de aprehensión y el carácter adecuado de elección de los mecanismos estratégicos. El lector eficiente realiza varias acciones intencionales, articulando su capacidad estratégica con sus limitaciones textuales para disminuir los problemas con la incomprensión.

Las expectativas de la enseñanza de la comprensión lectora se estructuran en el desarrollo de un lector que utilice espontánea y oportunamente las estrategias

y que sea capaz de resolver, generar y aplicar sus propios procedimientos estratégicos. El objetivo es rescatar experiencias positivas de lectura en LM para que sean aplicadas a LE.

2. LA INFERENCIA LEXICAL

¿Cómo la estrategia metacognitiva de inferencia lexical puede auxiliar la comprensión lectora? El proceso de inferencia lexical se estructura a través del establecimiento de relaciones, no explícitas en el texto, entre el vocabulario del lector y el contexto para que se pueda conseguir un significado aproximado a una palabra desconocida. Las inferencias suelen ser conexiones que uno hace cuando intenta alcanzar una interpretación de lo que lee, buscando un sentido más adecuado dentro del texto (Brown e Yule, 1993: 157).

La inferencia se caracteriza como una estrategia espontánea y natural y su activación se da de forma inconsciente por el lector. Este infiere sin darse cuenta que está generando una serie de acciones desencadenadas con el propósito de construir un sentido y solucionar sus problemas durante la lectura. La imposibilidad de asociar las distintas partes del texto y establecer la cohesión local y global surge del uso inadecuado de la estrategia.

La actividad de inferir está relacionada con la memoria operativa del lector y con la forma de manejar este recurso. Esto es uno de los elementos que distingue un lector eficiente de un lector aprendiz. El contenido almacenado por el lector es un indicio para el entendimiento de cómo la información puede ser procesada e inferida. El conocimiento adquirido por el lector a lo largo de sus experiencias influye en el uso de la estrategia de inferencia lexical. Son las informaciones extratextuales estructuradas y consolidadas que permiten desencadenar el acto de inferir.

A partir de los conocimientos lingüístico, textual y de mundo, el lector es capaz de establecer conexiones entre los diversos *input* dentro y fuera del texto, activados por la presentación de un documento escrito organizado y complejo. La ausencia del conocimiento previo dificulta la construcción de la comprensión ya que el individuo formula hipótesis que no son pertinentes a las interpretaciones posibles de un texto. La aprehensión del significado de un vocablo desconocido por el lector no se realiza necesariamente a través de la consulta sistemática al diccionario. La mayor parte de las palabras aprehendidas dentro del texto se da por la negociación entre el conocimiento del aprendiz y las informaciones textuales explícitas mediante la inferencia.

El momento en que el lector ve, por primera vez, la palabra nueva, construye el sentido más adecuado a partir del contexto. Conforme se suceden nuevas exposiciones al vocablo, ocurre un proceso gradual de refinamiento y exactitud del significado lexical. El grado de ajuste significativo depende de la frecuencia y de la convivencia con la palabra. Cuanto mayor sea su exposición, mayores serán las

oportunidades para que el lector se acerque al significado exacto y, paralelamente, perciba la riqueza de las acepciones lexicales.

El empleo de la inferencia proporciona un ahorro de tiempo ya que uno no interrumpe su lectura para consultar al diccionario. El lector eficiente procura resolver sus dudas lexicales buscando explicaciones en el propio texto. Él se apoya en el entorno de las palabras desconocidas para intentar reconstruir la información y garantizar el sentido pertinente. Es común que el aprendiz tenga la percepción de que su comprensión lectora no sea alcanzada debido al número de palabras presentadas por el texto. De ahí, surge una relación antagónica entre la necesidad del dominio diccionarizado de todas las palabras y la construcción del sentido. Se cree que la deficiencia del reconocimiento del léxico pueda dificultar la lectura. Esta percepción genera una actitud de incapacidad del aprendiz de comprender el texto. Conocer la palabra desconocida está relacionado a conocer su definición literal.

3. UN ESTUDIO DE CASO

En una institución de enseñanza militar brasileña, se seleccionó a un grupo de veinticuatro alumnos brasileños constituyentes de una misma clase de español como lengua extranjera para observar el procesamiento lector a partir de textos específicos del área bélica. La propuesta era concienciar a los estudiantes sobre el uso deliberado de estrategias metacognitivas para la aprehensión del léxico, en particular la inferencia. Se impartían las clases siempre dos veces a la semana con una duración de 90 minutos cada encuentro. El proyecto se desarrolló a lo largo de tres meses, pues el tiempo fue repartido a otros asuntos lingüísticos de la asignatura.

Informalmente, les pregunté a los alumnos sus percepciones sobre el acto de leer. Les expliqué como se procesa la comprensión lectora y el papel desempeñado por el lector en la reconstrucción del sentido textual. Les hablé sobre las estrategias cognitivas y metacognitivas. A partir de estas informaciones, empecé a desarrollar actividades de comprensión lectora con preguntas basadas en el concepto interacional de lectura. Busqué textos que ofreciesen palabras que podrían causar problemas con interpretaciones no autorizadas.

Es interesante comentar que la mayoría de los alumnos percibe la lectura como un proceso de decodificación. La referencia que traen de la lengua materna se basa en la identificación del sentido literal de las palabras nuevas analizadas fuera de su contexto. Consideran el diccionario y el profesor como soporte referencial para la construcción del sentido. El alumno, aunque construya una comprensión lectora, demuestra inseguridad en sus hipótesis o adopta una postura pasiva en el proceso. Toma la respuesta del profesor como la suya.

Posteriormente, discutimos los textos, siempre llamándoles la atención sobre los prefijos y sufijos, los sinónimos y antónimos, la importancia de las informaciones

anteriores y posteriores a las palabras nuevas, las figuras y las fotos y sus textos alusivos, la identificación de palabras claves y secundarias, los heterosemánticos y las palabras transparentes y opacas al portugués, la secuencia frasal de la lengua española y tantas otras observaciones que influyen en la comprensión lectora en LE, principalmente entre lenguas próximas.

Al principio, les dejaba la iniciativa de intentar buscar los procedimientos adecuados para acercarse al sentido. Les ofrecía textos con temas tácticos para que pudiesen activar los conocimientos previos. Durante la formulación de las preguntas, el reto era promover la comprensión textual a través de cuestionamientos que no presentasen respuestas explícitas. El alumno necesariamente tendría que utilizar sus conocimientos previos para alcanzar la respuesta.

4. CONCLUSIONES

A pesar del corto plazo de tiempo, se observó que los alumnos no presentan una postura activa en el procesamiento lector. Necesitan de auxilio —profesor o diccionario— para leer el texto. Es decir, para descifrar las palabras, pues su lectura no rompió la línea de la decodificación. El manejo, el control y la evaluación de las estrategias metacognitivas fueron desarrolladas con restricciones ya que no sentían confianza en sus observaciones. Sin embargo, los avances fueron significativos si consideremos el tiempo dedicado a la actividad.

La propuesta de enseñar y desarrollar las estrategias necesita que se extienda en plazos más largos, pues el acto de concienciar al alumno involucra, por veces, cambiar conceptos preestablecidos en la lengua materna.

BIBLIOGRAFÍA

Brown, G., y Yule, G., 1993, *Análisis del discurso*, Madrid, Visor.

Kato, Mary, 1999, *O aprendizado da leitura*, São Paulo, Martins Fontes.

— 2002, *No mundo da escrita: uma perspectiva psicolingüística*, São Paulo, Ática.

Kleiman, A., 1989, *Leitura: ensino e pesquisa*, Campinas, Pontes.

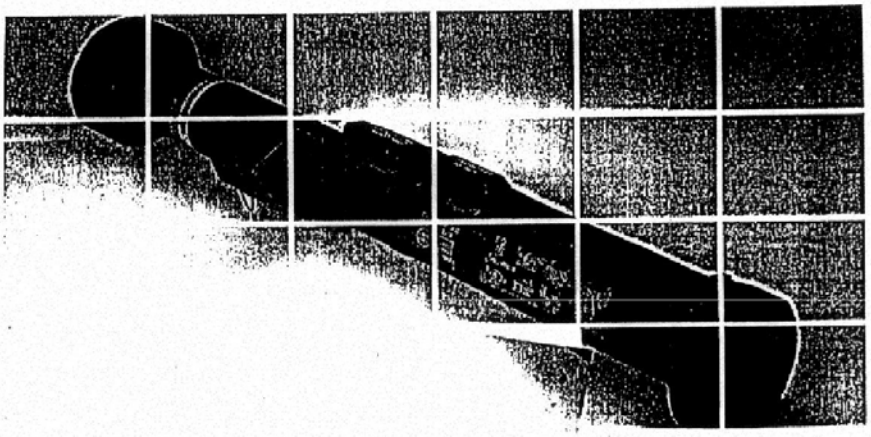
— 2002, *Texto e leitor: aspectos cognitivos da leitura*, Campinas, Pontes.

— 1997, *Oficina de leitura*, São Paulo, Pontes.

Moita Lopes, L. P., 2001, «Um modelo interacional de leitura», en Moita Lopes, L. P. da, *Oficina de lingüística aplicada: a natureza social e educacional dos processos de ensino/aprendizagem de línguas*, Campinas, Mercado de Letras, pp. 137-146.

ANEXO A

ARMA LIGERA ANTITANQUE



Sistema de Arma Ligera Antitanque C90 (M3)

Es un sistema de arma antitanque de corto alcance de un solo disparo, sencillo y eficaz, disparable desde el hombro. Dispara un proyectil propulsado por cohete y dotado con una cabeza de carga hueca.

El tubo lanzador contiene permanentemente el proyectil, e incorpora un mecanismo de disparo y un visor óptico, así como elementos de cierre y transporte. Una vez realizado el disparo, este conjunto se desecha.

El mecanismo de disparo es totalmente autónomo, y permite el uso del sistema como mina "off-route". El visor óptico proporciona 2 aumentos y permite el uso del equipo de visión nocturna VN38-C.

El sistema está libre de mantenimiento durante toda su vida útil.

El entrenador TR90 (M3), de diseño específico, posibilita una instrucción realista y a muy bajo coste.

La tabla de características aporta detalles de las variantes de la familia C90 (M3).

Compreensão textual: *Arma Ligera Antitanque*

Todas as respostas deverão ser em português

1. Esta arma poderia ser transportada por um único combatente? Qual é o adjetivo, atribuído a arma, que justifica sua resposta?

   A *Sim.* √

   B *ligera.* √

2. Que características são atribuídas ao sistema de disparo da arma?

   A *Possui um sistema de curto alcance de um único disparo, simples e eficaz.* √

3. Existem várias formas de acionar o sistema de propulsão de um projétil em uma arma. Explique como se dá o processo do C90 (M3)?

   A *O projétil é impulsionado pelo foguete de carga oca foguete.* √

4. Que partes compõem o tu bo lançador da arma?

   A *O projétil, um mecanismo de disparo, visor ótico, trava de segurança e elementos de transporte.* √

5. Com base na leitura, em sua opinião, a utilização desta arma pode acarretar um aumento no orçamento militar das Forças Armadas? Justifique.

   A *Sim.* √

   B *Pois o armamento, após seu uso, é descartado.* √

6. Quais são as vantagens do visor ótico?

   A *O visor ótico a presenta dois aumentos e permite o uso de equipamento de visão noturna.* √

7. Existe alguma forma para o combatente ambientar-se ao sistema de funcionamento da arma? Justifique.

   A *Sim.* √

   B *Através do simulador TR90(M3).* √