

Mediación para la comprensión lectora en escuelas rurales de San Gil, Santander, Colombia

María Trinidad Gómez Martínez*

RESUMEN

Este artículo es una aproximación un tanto descriptiva, del proceso de investigación acción, desarrollado por un grupo de maestros del sector rural del Centro Educativo de Chapala, ubicado en San Gil, Santander-Colombia. Basados en el enfoque de la Pedagogía Cognitiva de Reuven Feuerstein se preguntaron por las funciones cognitivas y las mediaciones que debían desarrollar para mejorar los procesos de comprensión lectora de los educandos, en los grados de 3°, 4° y 5° de educación Básica. Los educadores encuentran que la manera de cambiar su quehacer educativo daría mejores resultados a través de un proceso de investigación acción, el cual contempló: la actualización de sus conocimientos desde el enfoque cognitivo, la realización de un diagnóstico sobre el estado de la lectura en los estudiantes y el diseño de una propuesta que les permitiera desarrollar una mediación pertinente.

Palabras clave: aprendizaje mediado, estrategia pedagógica, modificabilidad cognitiva, comprensión.

SUMMARY

This article is a rather descriptive approximation, of the investigation - action process, developed by a group of teachers of the rural sector of the Chapala Educational Center, located in San Gil, Santander- Colombia. They based on the focus of the Cognitive Teaching of Reuven Feuerstein, they were asked for the cognitive functions and the mediations that should develop to improve the reading comprehension processes of the students, in the 3°, 4°, and 5° levels of Basic Education. The educators find the way to change their educational chore would give better results through an investigation - action process, which contemplated: the updating of its knowledge since the cognitive focus, the execution of a diagnosis on the reading state in the students and the design of a proposal that permit them to develop a pertinent mediation.

Keywords: half-full learning, pedagogical strategy, cognitive modificability, understanding.

*Magister en Desarrollo Rural. Especialista en Pedagogía para el Desarrollo de la Inteligencia. Docente Facultad de Ciencias de la Educación en la Fundación Universitaria de San Gil y Docente del Colegio de Nuestra Señora de la Presentación. E-mail: unitrigo@yahoo.com.

PRESENTACIÓN

INCÓGNITAS Y PROPÓSITOS QUE ALENTARON LA BÚSQUEDA DEL PROBLEMA

Los maestros de 10 escuelas rurales del Centro Educativo de Chapala, ubicado en San Gil, Santander, Colombia, se propusieron indagar sobre el mejoramiento de la comprensión lectora como uno de los proyectos del plan de mejoramiento del año 2004. Asesorados por Unisangil, elaboraron un proyecto de investigación acción, en el que se plantearon, a la luz de la pedagogía cognitiva de Reuven Feuerstein, averiguar cuáles eran las funciones cognitivas que se debían potenciar en los estudiantes de 3°, 4° y 5° de Básica y cuáles las estrategias más adecuadas para su mejoramiento.

El trabajo fue realizado con la participación de los estudiantes con quienes se realiza el diagnóstico y seguimiento y, los maestros quienes, para participar en la experiencia, estudiaron los fundamentos teóricos, analizaron la información, elaboraron los protocolos e informes de avance, lo cual generó como resultado un cambio en su actuar pedagógico, en la manera de enseñar el lenguaje y en la forma de entender los procesos cognitivos.

Los docentes que participaron en los procesos de mejoramiento académico con el fin de avanzar en la calidad de orientación que brindaban a sus estudiantes, encontraron que los planes de estudio del área de Humanidades, Lengua Castellana, en lo que tiene que ver con la enseñanza de la gramática y los procesos de lectura, no eran aplicados al uso cotidiano del lenguaje, ni a los procesos de comprensión de lectura.

Otras de las inquietudes de los maestros fueron las consideraciones sobre los contenidos gramaticales los cuales se memorizaban, y tan sólo tenían utilidad para presentar las evaluaciones de rutina, generalmente escritas y después se olvidaban; además la lectura de textos se limitaba a una pronunciación de fonemas o, a tratar de entender el contenido en forma literal pero no el significado, ni mucho menos se orientaba a la recreación del texto.

Los docentes en sus diagnósticos observaron que la elaboración de textos sobre procesos de labores del campo, momentos familiares y eventos culturales de sus entornos no se enriquecían con los conceptos y el vocabulario enseñados. También evidenciaron la dificultad de parafrasear conceptos e ideas, especialmente por la carencia de vocabulario y por la dificultad para evocarlos espontáneamente.

Sus diagnósticos se complementaron con las Pruebas Saber aplicadas por el Ministerio de Educación Nacional, MEN en año 2003, en Colombia. Tomando los datos pertenecientes a las escuelas rurales de: Montecitos Alto, Guarigua Alto y Bejaranas en el municipio de San Gil, Santander, cuyos resultados muestran que en los niveles A y B de lectura, es decir, en la capacidad de entender lo que está escrito y retenerlo de una manera parcial, los evaluados de estas Instituciones presentan dificultad.

En el nivel C, en la comprensión del significado básico del texto, que se refiere a la capacidad de escribir con otras palabras lo leído, se presenta diferencia en las tres escuelas; en la escuela de Guarigua Alto alcanzaron el nivel un 100%, mientras que en las escuelas de Montecitos Alto y de Bejaranas alcanzaron el nivel un 33,33% y 40% respectivamente,

Pruebas Saber 2003 aplicadas por el MEN	PORCENTAJE LOGRADO				
	N ALUM	Nivel A	Nivel B	Nivel C	Nivel D
Nacional	609,674	3,79	19,31	47,8	29,1
Santander	34,288	2,43	14,95	48,29	34,32
San Gil	842	0	6,12	38,3	55,59
Centro Educativo Chapala - Escuela Rural Guarigua Alto	6	0	0	100	0
Centro Educativo Chapala - Escuela Rural Montecitos Alto	6	0	0	33,33	66,67
Centro Educativo Chapala - Escuela Rural Bejaranas	10	0	0	60	40
Porcentaje de Estudiantes esperado por el MEN en cada nivel		5	95	75	55

Cuadro 1

estos resultados comparados con las metas del 75% propuestas por el MEN, colocan en desventaja las dos últimas escuelas. Con respecto al nivel D, o sea la comprensión con inferencias, la meta del MEN es de 55%; dicha meta no es alcanzada por la escuela de Guarigua Alto, es superada por la escuela de Montecitos Alto con un 66,67% y alcanzada en un 40% por la escuela de Bejaranas. Esto se puede ver en el cuadro 1.¹

Ante esta situación problemática, los maestros acudieron al enfoque de Modificabilidad Cognitiva de Reuven Feuerstein (citado por L. Tébar)² y, a los procesos de indagación sobre sus prácticas pedagógicas; estudio y reflexión que realizaron desde las siguientes preguntas: ¿Cuáles son las funciones cognitivas que se deben fortalecer para mejorar la comprensión lectora de los estudiantes de los grados 3°, 4° y 5° de básica del Centro Educativo de Chapala? ¿Cuáles

son las estrategias pedagógicas que ayudan a mejorar la comprensión lectora?

Con la finalidad de convertir la situación problemática en alternativa de solución, se planteó como objetivo general diseñar una propuesta pedagógica fundamentada en la experiencia de aprendizaje mediado y Modificabilidad cognitiva de Reuven Feuerstein, para fortalecer la comprensión lectora de los estudiantes de 3°, 4° y 5° grado del Centro Educativo de Chapala.

Como objetivos específicos se propusieron: Elaborar un diagnóstico de los niveles de comprensión lectora de los estudiantes determinando los aspectos que presentan mayor dificultad. Identificar las funciones cognitivas que se deben fortalecer para mejorar la comprensión lectora. Definir estrategias pedagógicas de mediación y elaboración de materiales de apoyo que posibiliten el fortalecimiento de la comprensión lectora de los educandos. Generar en las prácticas pedagógicas de los profesores participantes en el proyecto,

¹MINISTERIO DE EDUCACIÓN. MEN. [en línea]. <<http://www.menweb.mineducacion.gov.co:8080/saber/institucion.php>> y de la revista <¿ Cómo entender las PRUEBAS SABER y qué sigue? Citado Agosto de 2003.

²TÉBAR B. Lorenzo. El perfil del profesor mediador. Madrid: Santillana, 2003, p. 391.

transformaciones que posibiliten el mejoramiento de los niveles de comprensión lectora de los educandos.

Para el desarrollo de los objetivos propuestos, las maestras recurrieron a referentes teóricos que alimentaran su proceso de búsqueda: al enfoque de enseñanza de contenidos se interpuso el enfoque de competencias, las teorías relacionadas con el área del lenguaje enfatizando en la comprensión lectora, la modificabilidad cognitiva, los procesos mentales y la mediación como estrategia pedagógica; aspectos que enmarcaron la ruta de trabajo.

Del enfoque de contenidos a la propuesta de las competencias.

Aunque por diversos medios los maestros han tenido acceso a los cambios provocados en el sistema educativo, a través de la ley 115 de 1994, los estándares y competencias por áreas, las pruebas Saber, el documento Al filo de la Oportunidad (de la llamada Comisión de Sabios) y el Plan Decenal, entre otros, el ejercicio curricular continúa anclado en la enseñanza de contenidos, trayendo como consecuencia una desarticulación entre lo enseñado y lo aplicado al uso del lenguaje como posibilidad de comunicación. Desarticulación que lleva a los maestros a buscar formas más eficientes para su ejercicio pedagógico, encontrando de manera intuitiva, que el concepto de competencia denota acción para conseguir un propósito, por tanto, fue necesario reflexionar sobre dicho concepto.

El propósito, en este caso, es el de aplicar los contenidos del área del lenguaje en la vida cotidiana y en la comprensión de textos que comunican con la ciencia y la cultura. La reiterada pregunta del estudiante del para

qué me sirve lo que me enseñan, adquiere un significado y, es el de la utilidad y trascendencia de lo que aprende. Utilidad y trascendencia que llama a la acción dentro de un contexto; es decir, que la acción humana es una *acción situada* en un escenario cultural, tal como lo proponen Bruner y Vigotsky al reconocer la importancia de las interacciones sociales en el ejercicio mental. Estas interacciones sociales se comunican a través del lenguaje, medio con el cual el sujeto construye su experiencia individual y colectiva con el mundo.

Para Vigotsky “cualquier función presente en el desarrollo cultural del niño, aparece dos veces o en dos planos distintos. En primer lugar aparece en el plano social, para hacerlo, luego, en el plano psicológico”³; inicialmente aparece entre las personas en el plano interpsicológico, para luego surgir en el niño en el plano intrapsicológico. Es desde aquí que el niño avanza en sus procesos de indagación, de interpretación y de comunicación.

En cuanto a las competencias, estas se han venido introduciendo en el campo de la educación, y desde luego se aplica en diferentes campos del saber. Respecto al término competencias para este contexto, según Fabio Jurado, “se trata de un dominio y un acumulado de experiencias de distinto tipo, que le ayudan al sujeto a desenvolverse en la vida práctica y a construir horizontes sociales, siempre en relación con el otro”⁴. Se trata de saber utilizar los conceptos en los actos cotidianos bien sea en la escuela y en su comunicación con los demás, en su contexto y en otros espacios.

³WERTSCH, James. *Vygotsky y la formación social de la mente: Cognición y desarrollo humano*. Barcelona: Paidós, 1988, p. 76

⁴JURADO Valencia, Fabio. *El lenguaje y la literatura en la educación Básica*. En BOGOYA, Daniel, et al. *Competencias y proyectos pedagógicos*. Colombia: Universidad Nacional, 2001, p. 91.

De esta manera, la enseñanza del lenguaje ya no se centra en el conocimiento de reglas y contenidos gramaticales sino en un conocimiento implícito en la actuación misma, “se trata de un conocimiento que es inseparable de la acción misma y de naturaleza distinta a las formas conceptuales y discursivas del conocimiento”⁵. Así mismo, lenguaje y construcción de saberes van ligados, pues a través del lenguaje se construyen conocimientos y se da significado a experiencias propias y de otros.

El maestro encuentra además, que los estudiantes se motivan más por determinados campos del saber y se les dificultan otros; es decir, que no en todos los campos son exitosos; ante esto, la teoría de las inteligencias múltiples ofrece una interpretación que señala la necesidad de buscar las modalidades de presentación de contenidos en que los estudiantes son más receptivos; sean estas verbales, auditivas, pictóricas o gráficas. Además de buscar en qué modo conocen el mundo con más facilidad, todos los seres humanos son capaces de conocer el mundo de siete modos diferentes: a través del lenguaje, del análisis lógico-matemático, de la representación espacial, del pensamiento musical, del uso del cuerpo para resolver problemas o hacer cosas, de una comprensión de los demás y de nosotros mismos.

De otra parte, el aspecto individual cognitivo, que de manera errónea es resuelto clasificando a los estudiantes entre los inteligentes y los no inteligentes, coloca su énfasis en la memoria y la eficiencia para recordar conceptos y no en la aplicación y uso de éstos para resolver problemas; esto es, en el desarrollo de sus competencias.

El concepto de las competencias, entendidas éstas como el saber hacer inteligente y éticamente en contexto, específicamente en el campo del lenguaje, hace girar la enseñanza de conceptos y reglas hacia la capacidad para hacerse entender e interpretar los signos apropiadamente. En términos de competencias de lenguaje, el estudiante es capaz de comprender, interpretar, organizar y producir actos de significación a través de los distintos signos del lenguaje.

Para T. A. Van Dijk, uno de los avances más significativos de la moderna filosofía del lenguaje que apoya la pragmática, señala que la utilización de la lengua no es tan sólo producir enunciados, “sino que es a la vez, la ejecución de determinada acción social. Si por ejemplo, pronuncio la oración *Mañana te devolveré las dos mil pesetas*, no sólo he expresado una oración correctamente formada e interpretable, es decir, gramatical, de la lengua castellana, sino que al mismo tiempo he hecho algo que comporta ciertas implicaciones sociales: p. ej., he prometido algo. Existen así numerosas acciones que se llevan a cabo mediante la manifestación de una frase o un texto (...)”⁶

De ahí lo fundamental de comprender aquello que se escribe o dice más allá de lo gramatical. Es por esto que, la interpretación, la argumentación y la proposición como competencias básicas comunicativas hacen un recorrido por las diferentes acciones cognitivas que el estudiante debe desplegar para comunicarse con el mundo. Describir, analizar, explicar, examinar con pensamiento crítico; dar razones acerca de la naturaleza, el origen, las relaciones y las influencias de una realidad o conocimiento determinado; plantear soluciones y dar respuestas

⁵ La Evaluación en Lenguaje. Grupo de Evaluación en Educación Básica y Media: En: Ministerio de Educación (2003); p. 2.

⁶ VAN DIJK, Teun A. La ciencia del texto. Barcelona: Paidós. 1978, p. 83

alternativas a problemas planteados por la humanidad son, entre otros, procesos cognitivos que nos permiten comunicarnos.

Teorías del lenguaje y la comprensión lectora

Desde la propuesta del Ministerio de Educación Nacional, se abordan tres teorías que pueden iluminar prácticas pedagógicas consecuentes con la búsqueda del mejoramiento en la comprensión lectora y tienen que ver con: el enfoque semántico comunicativo, la teoría textual y la teoría de la cooperación interpretativa.

En el enfoque semántico comunicativo, se considera que la función por excelencia del lenguaje es la significación y que, la significación es la actividad mediante la cual es posible la experiencia humana y, a su vez, es la que transforma la experiencia humana en sentido susceptible de ser comunicado. “La preocupación central de este enfoque es la de conocer las formas de experiencia y dominio de la interacción oral del estudiante, su capacidad para discriminar eventos y cosas, sus saberes prácticos en el uso del lenguaje, en relación con los roles de quien emite mensajes, a quién se dirige y para qué o con qué fin; así mismo, sus experiencias de lectura y escritura en vínculo con las necesidades cotidianas y con el potencial imaginativo”.⁷

La teoría de la lingüística del texto, contempla el cómo se comprenden los textos y cómo a partir de ellos se pueden generar nuevos textos. Entiende por superestructura el tipo de texto o forma de texto, aprendidos a partir de la experiencia de lectura, lo cual influye en la capacidad de interpretación. La macroestructura tiene

en cuenta el universo semántico del texto; todo texto está construido sobre la base de una representación semántica, dicha representación es la estructura que hace de trasfondo en la manifestación discursiva, sea ésta oral o escrita. En esta teoría se han formulado reglas que ayudan a la comprensión de un texto: la supresión, la generalización y la construcción.

T. Van Dijk⁸ las denomina macrorreglas. En la supresión: “a partir de una secuencia de proposiciones, se suprimen todas las que no sean presuposiciones de las proposiciones subsiguientes de la secuencia”; esto es, únicamente las proposiciones pertinentes deben estar presentes. La generalización: “Dada una secuencia de proposiciones, se hace una proposición que contenga un concepto derivado de los conceptos de la secuencia de proposiciones (...), la cual reemplaza a la secuencia original. La construcción: ante una “secuencia de proposiciones, se hace una proposición que denote el mismo hecho denotado por la totalidad de las secuencias de proposiciones (...), la cual sustituye a la original.

El otro aspecto, es el relacionado con la teoría de la cooperación interpretativa, el que a su vez se sustenta en la teoría de la semiótica de la recepción de Humberto Eco. Según esta teoría se genera una interacción entre los códigos, desde los cuales lee el sujeto y los códigos, desde los cuales el texto prevé sus lecturas. En este sentido se ponen en tensión el conjunto de informaciones que desde la cultura posee el sujeto y la enciclopedia del texto. Cuando no coinciden los códigos con que el lector aborda el texto y los códigos que exige el texto no se genera comprensión del texto; no existe entonces, la cooperación

⁷ CUCHIMAQUE DAZA, Ernesto. Exámenes de Estado para el ingreso a la educación superior. Pruebas de lenguaje: ICFES, 1998. p. 26.

⁸ VAN DIJK, Teun A. Estructura y función del discurso. 2 ed. México: Siglo XXI, 1983, p. 48

interpretativa. Por lo tanto, se deben generar estrategias que permitan una transacción entre la competencia enciclopédica del lector y la clase de competencia que el texto le exige.

Para Humberto Eco “Cuando un código asocia los elementos de un sistema transmisor con los elementos de un sistema transmitido, el primero se convierte en la EXPRESIÓN del segundo, el cual, a su vez, se convierte en el CONTENIDO del primero”; por lo tanto, “existe función semiótica, cuando una expresión y un contenido están en correlación, y ambos elementos se convierten en FUNTIVOS de la correlación”⁹.

Los aportes de estas tres teorías han contribuido a la formulación de niveles de lectura propuestos por el Ministerio de Educación Nacional y que, convertidos en niveles de logro, deben ser alcanzados por los educandos: Lectura de carácter literal primario: el lector identifica las palabras clave del texto pero no el por qué el texto, dice lo que dice. Lectura a modo de paráfrasis: se trata de explicar con otras palabras lo que el texto enuncia en su estructura de base. En este nivel, el sujeto, mediante las macro- reglas (generalización, selección u omisión, integración o construcción) está en capacidad de parafrasear el texto, glosarlo y en cierta forma resumirlo.

Lectura de carácter inferencial: se interroga por las relaciones y asociaciones de significado, esto permite identificar distintas formas de implicación, causación, temporalidad, especialidad, inclusión, exclusión que constituyen todo el texto. En este nivel de lectura el sujeto puede inferir, deducir y presuponer lo dicho en el texto. Lectura de carácter crítico intertextual: el

sujeto está en capacidad de reconstruir el esquema textual, o macro estructura, pasando por su distinción genérica discursiva o de superestructura, además de comprender lo que el texto plantea, el estudiante logra determinar la intencionalidad del autor y del lector empírico y el punto de vista del enunciador textual y del enunciatario; es decir el por qué el texto, dice lo que dice.

Modificabilidad Cognitiva y procesos mentales

Los procesos cognitivos, con los cuales se producen los actos de lenguaje, tienen estrecha relación con los conceptos de inteligencia que han venido teniendo diversas interpretaciones a lo largo del tiempo. Por los años 30 y 40 se consideró que la inteligencia era un resultado biológico e innato y por lo tanto medible; los famosos test de inteligencia para medir el coeficiente intelectual fueron aplicados para seleccionar y clasificar a los sujetos; no obstante las investigaciones realizadas enfrentaron el concepto de inteligencia innata con el de la influencia cultural en los desarrollos cognitivos, pues se consideró que los contextos culturales influyen en los desempeños cognitivos; es decir, que son el resultado de la compleja interacción del organismo con el ambiente.

Hoy día, se considera, que la conducta y el conocimiento, están regulados por los significados que el individuo concede a sus propias experiencias y acciones. “Bajo este enunciado se pueden agrupar quienes piensan en el aprendizaje como la reinterpretación de las razones estructurales que hacen posibles sus éxitos (Gestalt); como la toma de conciencia del conflicto o el desequilibrio entre la asimilación de lo nuevo y su acomodación a esquemas

⁹ ECO, Humberto. Tratado de semiótica general. México: Nueva Imagen, 1978, p. 99

anteriores (Piaget); como la interiorización de las mediaciones (herramientas y signos) a través de transformaciones y procesos psicológicos (Vygotski); como la toma de conciencia de los procesos mentales, tanto en su funcionamiento correcto como en sus deficiencias (Feuerstein)¹⁰.

El concepto de Modificabilidad cognitiva estructural, acogido como referente para esta indagación, hace referencia a la capacidad del ser humano para cambiar o modificar la estructura de funcionamiento cognitivo con el fin de adaptarse a las exigencias de un mundo cambiante. El término de Modificabilidad, en este caso, hace referencia a la habilidad de modificarse uno mismo para adaptarse a las nuevas experiencias. Bajo este enfoque la inteligencia, en lugar de ser algo innato al ser humano, es algo que puede cambiar.

Se pueden generar cambios en la estructura cognitiva pero, para que esto ocurra es necesario que el cambio que se produce afecte el todo y, las partes produzca transformaciones, perpetuación y autorregulación. La Modificabilidad estructural cognitiva presenta un enfoque de modificación activa, contrario a una aceptación pasiva. Considera la inteligencia como un proceso dinámico de autorregulación, capaz de dar respuesta a la intervención de los estímulos ambientales. Feuerstein (citado por Lorenzo Tébar), centra su sistema de creencias en que “el ser humano es modificable”, sus comportamientos y actuaciones son susceptibles de avance, a través de una intervención mediada. La modificabilidad cognitiva estructural (MCE) “Es la capacidad del ser humano para adaptarse a las exigencias del medio. Requiere flexibilidad y también continuidad,

ya que la persona necesita sentirse así misma, a pesar del cambio (...) La MCE facilita la aparición del crecimiento continuo que hace al organismo receptivo y sensible a las fuentes internas y externas del estímulo. Todo cambio estructural que se produzca afectará a todas las personas y al curso futuro de su desarrollo”¹¹

Feuerstein se preocupa por el desarrollo de la cognición y de los procesos de la misma. En los procesos cognitivos se refiere al acto mental como a un conjunto de operaciones que a manera de un sistema se produce en tres fases: entrada, que es el momento en que se reúnen los datos; elaboración, que es la fase de actuación sobre los datos; y la fase de salida, el momento de comunicación de resultados.

Según este autor, las operaciones mentales son consideradas como conjunto de acciones interiorizadas, organizadas y coordinadas, por las cuales se elabora la información procedente de las fuentes internas y externas. Dichas operaciones se van confeccionando poco a poco, siendo unas más complejas que otras; algunas de las mencionadas son: identificación, comparación, clasificación, codificación, decodificación, relaciones virtuales, inferencia lógica, pensamiento divergente, razonamiento lógico y razonamiento hipotético.

Estas operaciones tienen unos prerequisites llamados funciones cognitivas que son una serie de actividades mentales que hay que realizar para dominar las operaciones mentales. Entre otras funciones cognitivas están: percepción clara y precisa, comportamiento sistemático, orientación espacio-temporal, precisión y exactitud al recoger datos, diferenciar datos relevantes e

¹⁰ MARTÍNEZ BELTRAN, José María. La mediación en el proceso de aprendizaje. Madrid: Bruño, 1994.p15

¹¹ TÉBAR Belmonte, Lorenzo., Op. cit. p. 385

irrelevantes, proyectar relaciones virtuales, dominio de vocabulario, precisión y exactitud al comunicar una respuesta.

Otro concepto importante de la propuesta de Feuerstein es el de “potencial de aprendizaje” con el cual se refiere a la capacidad que tienen las personas para pensar y desarrollar una conducta más inteligente que la observada a través de sus manifestaciones, la cual se obtiene a través de un proceso de aprendizaje estructurado que hace que se adopten una serie de prerrequisitos cognitivos antes inexistentes en su repertorio conductual. “En la psicología de Vygotski expresa la capacidad humana de superar la situación presente del aprendizaje por la acción directa de un mediador (...)”¹².

Es así como la mediación se constituye en estrategia pedagógica. El aprendizaje mediado como estrategia pedagógica, en este trabajo se toma a la manera de Feuerstein, quien afirma que la persona aprende de dos formas: por exposición directa a los estímulos y a través de un mediador humano que se interpone entre el sujeto y los estímulos; el mediador complementa la exposición directa a los estímulos. Cuanto más se beneficia el educando del aprendizaje mediado, mayor capacidad tiene de beneficiarse de sus experiencias vitales y de la exposición directa. Esto ocurre porque el aprendizaje mediado es el que ocasiona el desarrollo de muchos de los prerrequisitos de los procesos de pensamiento.

Un aspecto importante es que todos los humanos son modificables, no importa su edad y su resistencia a los cambios; una persona que no ha podido beneficiarse del aprendizaje mediado puede hacerlo en otro momento de su vida. La mediación es una

interacción en la que el mediador cambia y afecta un sistema de estímulos en intensidad, orden de presentación, orientación, énfasis; teniendo en cuenta la pregunta: ¿cuánto esfuerzo se necesita invertir para lograr un cambio en la estructura cognitiva? se sabe que una mediación es óptima si asegura la efectividad del proceso de aprendizaje.

El mediador selecciona los estímulos y las experiencias, organiza y enmarca las experiencias en el tiempo y en el espacio, prevé una frecuencia suficiente de los estímulos, relaciona acontecimientos previos y futuros, favorece la autorregulación, propicia la interpretación y atribución de significado, motiva y genera interés. “La experiencia nos ha enseñando que el ritmo de nuestros aprendizajes crece en cantidad y calidad cuando viene de las manos de buenos y expertos maestros mediadores”¹³.

A continuación se señalan los criterios de mediación que constituyen “las formas y estilos concretos de interacción que orientan las conductas del mediador en el proceso educativo”¹⁴. Se tomaron en su conjunto, por constituir un aporte para la elaboración de estrategias pedagógicas:

- **Intencionalidad y reciprocidad:** se trata de hacer descubrir la intención del educador y de asegurar respuestas activas de los educandos. Se debe tener la intención de la interacción, ser conciente de la intención y compartir dicha intención con los educandos.
- **Trascendencia:** Es necesario crear necesidades nuevas, que trasciendan las inmediatas. La trascendencia de un conocimiento implica relacionar una serie de

¹² Ibid. p. 387

¹³ Ibid. p. 40

¹⁴ Ibid. p. 133-145

actividades del pasado con el futuro; es decir, que exige un cierto nivel de generalización de la información.

▪ **Significado:** Consiste en presentar las situaciones de aprendizaje de forma interesante y relevante para el sujeto, de manera que éste se implique activa y emocionalmente en la tarea. Dar sentido a la tarea más allá del sentido inherente. Como se ha anotado en otros apartes, el significado es una transmisión cultural; al mediar el significado se contribuye al enriquecimiento de su repertorio verbal.

▪ **Sentimiento de capacidad:** La tarea se adapta a la capacidad del sujeto de tal manera que el educando experimente el éxito. Es construir el sentimiento positivo sobre sí mismo, construido con frecuentes aciertos en las respuestas, no sólo sobre contenido, sino también sobre los procesos y estrategias.

▪ **Regulación y control de la conducta:** Hace referencia al control de la impulsividad. Muchos educandos anticipan sus respuestas antes de observar la totalidad de la información. Tanto los educandos hiperactivos como los inactivos pueden presentar descontrol en su comportamiento; unos por aceleración y otros por inhibición.

▪ **Conducta compartida:** Los educandos aprenden a tener en cuenta las necesidades y puntos diferentes al suyo propio. Esto permite enseñar el respeto mutuo.

▪ **Individualización y diferenciación psicológica:** Consiste en aplicar modelos de aprendizaje en función de las diferencias individuales o estilos cognitivos. Cada individuo tiene sus propias peculiaridades de desarrollo, de estrategias y de aplicaciones en las operaciones mentales.

▪ **Búsqueda, planificación y logro de objetivos:** Va dirigida a conseguir que los sujetos orienten su atención al logro de metas futuras, más allá de la necesidad del momento. Dicha mediación requiere procesos y mecanismos de autorregulación y autocorrección de la conducta.

▪ **Cambio: búsqueda de novedad y complejidad** El mediador anima a los sujetos a solucionar los problemas de forma diferente, a buscar lo que hay de novedoso en la tarea respecto de otras ya realizadas. Se fomenta la curiosidad intelectual, la originalidad y la creatividad o pensamiento divergente.

▪ **Buscar alternativas optimistas:** Cuando el educador es optimista fácilmente contagia a sus estudiantes. Si se tiene una visión abierta y se planea el éxito, se hace posible el crecimiento conceptual y personal y desde luego se encamina al perfeccionamiento.

▪ **Conocimiento del ser humano como entidad cambiante:** El mediador hace conciente al educando de que puede cambiar su propio funcionamiento cognitivo, se percibe como sujeto activo, capaz de generar y procesar información. El mediador hace que el individuo tenga un conocimiento objetivo de sí mismo y de su potencial para el cambio.

▪ **Sentimiento de pertenencia a una cultura:** El no perder de vista la historicidad permite mantener los principios de arraigo, valoración y pertenencia a una cultura, fundamentales en el reconocimiento de sí mismo del otro, lo cual favorece la no exclusión,

LA RUTA DEL TRABAJO UN MÉTODO COMPARTIDO

El equipo estaba conformado por las educadoras de las 10 escuelas del Centro Educativo de Chapala y sus estudiantes de los grados 3°, con 56; 4°, con 52 y 5°, con 62, para un total de 170 participantes de básica primaria. El método utilizado fue el de investigación acción participativa; su desarrollo se trabaja en cuatro etapas. La búsqueda de alternativas a las prácticas existentes de las docentes llevó a que, no solo se tratara de apropiar conocimientos del campo del lenguaje y el enfoque cognitivo sino que también se intentara construir o reconstruir conocimientos en torno al diagnóstico y a las estrategias pedagógicas.

La primera etapa se inició con un diagnóstico general institucional en el cual se tomaron los aspectos sobre los cuales se debían diseñar planes de mejoramiento, siendo la comprensión lectora uno de los aspectos de mayor interés. Se tomaron las Pruebas Saber aplicadas en el año de 2003, como fuente de apoyo para identificar los niveles de lectura en los cuales los educandos presentaban mayor dificultad; alterno a esto, se realizaron tres seminarios para discutir los aspectos del marco de referencia, actividades que tuvieron una duración de seis meses.

En la segunda etapa se propusieron los criterios relevantes, a tener en cuenta en el diagnóstico de funciones cognitivas y se diseñó la matriz para ser posteriormente aplicada; proceso que se cumplió con la observación directa de los educadores durante otros seis meses.

En la tercera etapa se empezaron a definir estrategias pedagógicas de mediación y a

elaborar materiales de apoyo al proceso de mediación; tarea que aún se encuentra en construcción y en la cual se llevan otros seis meses de trabajo.

En la cuarta etapa se han socializado algunos resultados con los docentes de otras escuelas rurales de San Gil, en el encuentro de “Colectivos de Maestros que hacen investigación”, promovido por el Instituto de investigación educativa y desarrollo pedagógico (Idep) realizado el 11 de diciembre de 2006 en Bogotá, y en Unisangil en la tercera jornada científica celebrada en Mayo 22 de 2006 en San Gil.

ALGUNOS RESULTADOS

En el desarrollo de la experiencia, se fueron generando algunos resultados relacionados con el avance en los conocimientos y cambios personales de los docentes participantes en el proceso de investigación acción participativa; además de la comprensión de la teoría, se experimentó un cambio de actitud ante sus prácticas pedagógicas. A continuación se presentan los resultados del diagnóstico obtenido sobre funciones cognitivas y algunas estrategias pedagógicas asimiladas.

Funciones cognitivas: un prerrequisito para la comprensión lectora.

Las dificultades de los estudiantes de 3°, 4° y 5° de Básica, del Centro Educativo de Chapala, San Gil, Santander, se abordaron desde el aspecto cognitivo, considerando las funciones cognitivas como prerrequisito para el logro de operaciones mentales, óptimas en los procesos de comprensión lectora. Se elaboró una matriz en la que se registraron las funciones que, según el consenso de los

indagadores, eran las más pertinentes; fueron seleccionadas las siguientes: unir fonemas, leer fluidamente, manejar significados de palabras, retener datos, manejar varias fuentes de información, relacionar ideas, interpretar símbolos y dibujos, caracterizar y comparar objetos y conceptos, clasificar objetos y conceptos, plantear problemas del texto, deducir nueva información a partir de lo que lee, redactar correctamente un párrafo, manejar una conducta planificada y sistemática para la lectura, hacer síntesis de lo leído y entender lo que el autor quiere decir con el texto (Cuadro 2). Dicha matriz fue aplicada a 56, 52 y 62 estudiantes de los grados 3°, 4° y 5° respectivamente.

En el grado 3° de Básica (gráfica 1), se identificaron deficiencias en redactar correctamente párrafos, leer fluidamente, caracterizar y comparar objetos y conceptos, manejar varias fuentes de información, deducir nueva información a partir de lo que se lee, entender lo que el autor quiere decir con el texto, manejar significados de palabras, relacionar ideas y hacer síntesis de lo leído.

En el grado 4° de Básica (gráfica2), las funciones cognitivas con más dificultad fueron: redactar correctamente párrafos, manejar una conducta planificada y sistemática para la lectura, leer fluidamente, plantear problemas del texto, manejar varias

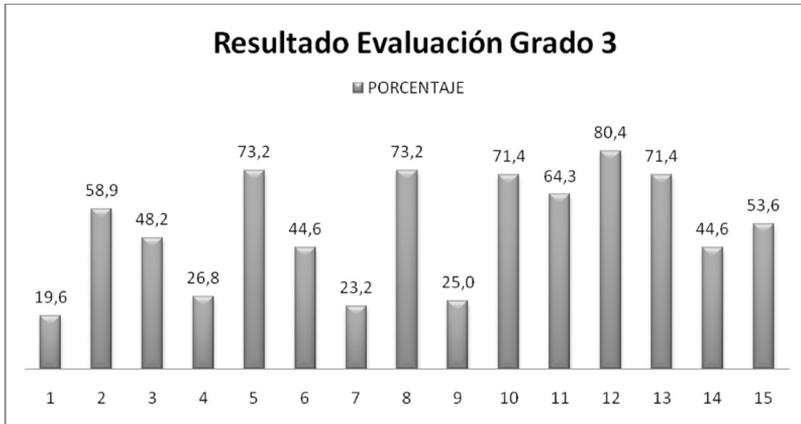
Cuadro 2

PROYECTO PARA EL FORTALECIMIENTO DE LA COMPRENSIÓN DE LECTURA
EVALUACIÓN DE LAS FUNCIONES MENTALES DE ACUERDO A NIVELES DE LOGRO EN LENGUAJE DE LOS GRADOS 3°-4°-5°

Grado: 3

TOTAL ENCUESTADOS: 56

NRO	FUNCIONES	TOTAL	PORCENTAJE
1	UNIR FOMENAS	11	19,6
2	LEER FLUIDAMENTE	33	58,9
3	MANEJAR SIGNIFICADOS DE PALABRAS	27	48,2
4	RETENER DATOS	15	26,8
5	MANEJAR VARIAS FUENTES DE INFORMACIÓN	41	73,2
6	RELACIONAR IDEAS	25	44,6
7	INTERPRETAR SIMBOLOS Y DIBUJOS	13	23,2
8	CARACTERIZAR Y COMPARAR OBJETOS Y CONCEPTOS	41	73,2
9	CLASIFICAR OBJETOS Y CONCEPTOS	14	25,0
10	PLANTEAR PROBLEMAS DEL TEXTO	40	71,4
11	DEDUCIR NUEVA INFORMACIÓN A PARTIR DE LO QUE LEE	36	64,3
12	REDACTAR CORRECTAMENTE PÁRRAFOS	45	80,4
13	MANEJAR UNA CONDUCTA PLANIFICADA Y SISTEMÁTICA PARA LA LECTURA	40	71,4
14	HACER SÍNTESIS DE LO LEIDO	25	44,6
15	ENTENDER LO QUE EL AUTOR QUIERE DECIR CON EL TEXTO	30	53,6



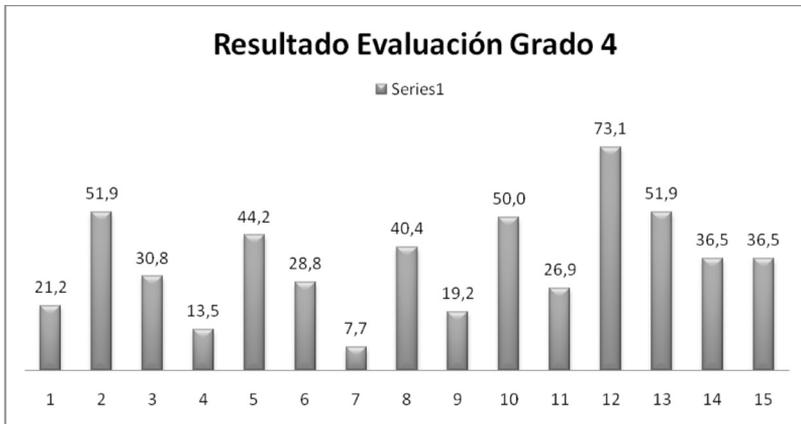
Gráfica 1. Elaborada a partir del Instrumento aplicado por los docentes del Centro Educativo de Chapala en la jornada pedagógica de Noviembre 19 de 2004; a una muestra de 56 estudiantes.

fuentes de información, caracterizar y comparar objetos y conceptos.

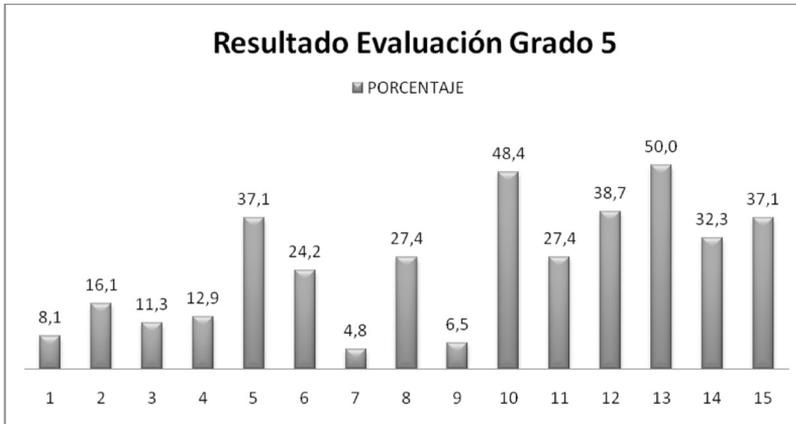
En el grado 5° de Básica (gráfica 3), se evidenciaron dificultades en las siguientes funciones: Redactar correctamente párrafos, manejar una conducta planificada y sistemática para la lectura, leer fluidamente

y plantear problemas del texto.

Las funciones detectadas en cada uno de los grados, se relacionaron analíticamente con los diferentes niveles de lectura estipulados por el MEN, con el objeto de buscar las operaciones mentales, las mediaciones y los instrumentos y materiales didácticos más pertinentes.



Gráfica 2. Elaborada a partir del Instrumento aplicado por los docentes del Centro Educativo de Chapala en la jornada pedagógica de Noviembre 19 de 2004; a una muestra de 52 estudiantes.



Gráfica 3. Elaborada a partir del Instrumento aplicado por los docentes del Centro Educativo de Chapala en la jornada pedagógica de Noviembre 19 de 2004; a una muestra de 62 estudiantes.

Niveles de lectura, procesos cognitivos y mediación

Desde la perspectiva de la comprensión lectora, se tuvieron en cuenta los niveles de lectura diseñados por el MEN, los cuales sirvieron de apoyo para esta propuesta. Se relacionaron las funciones cognitivas deficientes encontradas, se buscaron las operaciones mentales y se seleccionaron algunos tipos de mediación.

Se encontró que la dificultad que tenían para lograr una lectura fluida obstaculizaba la comprensión inicial del texto. Teniendo en cuenta lo anterior se propuso el desarrollo de las operaciones mentales de: identificación, es decir, el reconocimiento de términos; la diferenciación, como el descubrir la característica esencial; representación mental, que conlleva la interiorización de rasgos esenciales; transformación mental, como la posibilidad de combinar y modificar las características para abstraer conceptos.

Estas operaciones cognitivas se van logrando con procesos de mediación que buscan motivar el sentimiento de capacidad y la eficiencia en el uso del tiempo.

Ante la necesidad de una conducta planificada y sistemática, más que el ejercicio de una operación mental, se propone controlar la impulsividad para garantizar una conducta sistemática en la adquisición del hábito de leer.

En cuanto a la comprensión del significado básico del texto, la función de caracterizar y comparar objetos, hace necesario el desarrollo de la capacidad de establecer diferencias y semejanzas para lo cual se necesita una percepción clara y estable de los objetos. El manejo de varias fuentes de información requiere de la capacidad de clasificación. En cuanto al manejo del significado del texto, se necesita empezar a establecer símbolos e interpretarlos, de modo que no dejen lugar a la ambigüedad para de esta manera acceder a significados culturales. En este estadio de la lectura se prevé la importancia de mediar

la intencionalidad y el significado.

En el nivel de comprensión con inferencias, las funciones de relacionar ideas van acompañadas de la operación de análisis y síntesis; es decir, la capacidad de descomponer un todo en sus elementos, relacionarlos y luego hacer deducciones. El deducir nueva información, va acompañado de la actividad mental de crear información a partir de las deducciones. El plantear problemas al texto, requiere de la capacidad mental de predecir hechos a partir de la lectura de situaciones y de las leyes que los relacionan. El construir correctamente un párrafo, considerado en este trabajo como una manera de expresar la comprensión lectora y no tanto de utilizar reglas de escritura, hace necesario el pensamiento divergente, entendiéndose por este, la capacidad de establecer nuevas relaciones sobre lo que ya se conoce, de

modo que lleven a la construcción de texto, de donde surgen nuevas formas e ideas. En cuanto a las mediaciones, se consideran de gran apoyo las de intencionalidad, significado, trascendencia y del cambio estructural cognitivo.

El siguiente cuadro permite visualizar las relaciones establecidas:

RESULTADOS EN CAMINO

La búsqueda de estrategias para mejorar la comprensión lectora, continúa su curso en el segundo semestre de 2007. Hasta el momento de la presentación de estos avances los maestros han propuesto algunas estrategias prácticas tales como las de motivar en los estudiantes la escritura de textos sobre mitos y leyendas de la región para incentivar la lectura significativa en otros compañeros; el

Cuadro 3

Funciones Cognitivas	Operaciones mentales	Mediación
Comprensión superficial del texto		
Leer fluidamente	Identificación, diferenciación, representación mental, transformación mental	Mediación del sentimiento de capacidad. Mediación para alcanzar eficiencia.
Conducta planificada y sistemática		Mediación de la conducta impulsiva.
Comprensión del significado básico del texto		
Caracterizar y comparar objetos	Comparación	Mediación de intencionalidad Mediación de significado
Manejar varias fuentes de información	Clasificación	
Manejar significados del texto	Codificación-decodificación	
Comprensión con inferencias		
Relacionar ideas	Análisis y síntesis	Mediación de intencionalidad
Deducir nueva información	Inferencia lógica	Mediación de significado.
Plantear problemas al texto	Razonamiento Hipotético	Mediación de trascendencia.
Construir correctamente un texto	Pensamiento Divergente	Mediación del cambio estructural

generar el hábito de lectura acordando lectura diaria en las 10 escuelas, a la misma hora y con las mismos temas; retomar el periódico mural, el periódico escolar, las rondas de lectura, el cuaderno de “mis revelaciones”; el uso creativo y lúdico del diccionario en actividades de diversas temáticas; motivar espacios de consulta en las bibliotecas, en los periódicos, en libros, revistas y cartillas; realizar ejercicios de consulta en equipo entre docentes y estudiantes y elaborar materiales con ejercicios de mediación para rotarlos entre las 10 escuelas, además de otras iniciativas.

ALGUNAS CONCLUSIONES

Una de las conclusiones tiene que ver con los cambios generados en los educadores comprometidos con el mejoramiento de la comprensión lectora en los educandos y otras con los resultados encontrados.

Entender que las prácticas pedagógicas necesitan tener un sustento teórico del cual revisar y evaluar los procesos, es uno de los resultados; en este sentido, los aportes sobre la concepción de competencias, las teorías del lenguaje y los procesos cognitivos propuestos por Feuerstein fue de gran importancia.

Otro aspecto logrado por los educadores fue el considerar que la investigación pedagógica se puede hacer en el aula y que ésta constituye otra manera de mejorar el hacer pedagógico, el trabajo a partir de la formulación de la pregunta-problema, la búsqueda de información, el análisis, la relación de prácticas y conceptos, provocaron una manera distinta de sentir el hacer pedagógico.

El sentimiento de capacidad aumentó en los educadores al considerar que, además, de innovar su quehacer pedagógico, podían investigar y crear nuevos conocimientos a partir de su propio trabajo. Esto se reflejó en la participación activa en los talleres, elaboración de protocolos, diseño de materiales, elaboración de resúmenes, aplicación de instrumentos de diagnóstico, entre otros.

Desde los resultados encontrados, el relacionar las funciones cognitivas con las operaciones mentales y las mediaciones, se convierte en una dinámica pedagógica orientadora que, permite hacer de los procesos de aprendizaje una actividad que tiene que ver con el potencial que los educandos poseen, con la posibilidad de generar competencias, con la motivación al buscar el sentido y el significado y con el desarrollo de un pensamiento alternativo en contraposición a la enseñanza memorística de conceptos. En este sentido, los maestros entendieron que la enseñanza de conceptos lingüísticos no mejoran la comprensión lectora, si no se desarrolla desde un proceso integrador y cognitivo que lleve paulatinamente al cambio de la estructura cognitiva.

La comprensión lectora es un proceso gradual y tiene que ver con procesos mentales estructurales que se van logrando en la medida en que la mediación permite cristalizar las operaciones mentales y adquirir los hábitos de comportamiento para ser más eficiente y capaz de autorregular sus propios procesos.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

CUCHIMAQUE DAZA, Ernesto. Exámenes de Estado para el ingreso a la educación superior. Pruebas de lenguaje. ICFES. 1998. 55p.

ECO, Humberto. Tratado de semiótica general. México: Nueva Imagen, 1978. 45p.

GARDNER, H. La mente no escolarizada. Cómo piensan los niños y cómo deberían enseñar las escuelas. México: Paidós, 1994. 168p.

JURADO VALENCIA, Fabio. El lenguaje y la literatura en la educación Básica. En BOGOYA, Daniel, et al. Competencias y proyectos pedagógicos. Colombia: Universidad Nacional, 2001. 244p.

MARTINEZ BELTRAN, José Maria. Modificabilidad Cognitiva y Programa de Enriquecimiento Instrumental. Instituto Superior S. Pio X. 32p.

MARTÍNEZ BELTRAN, José María. La mediación en el proceso de aprendizaje. Madrid: Bruño, 1994. 216 p.

RÉPUBLICA DE COLOMBIA. MINISTERIO DE EDUCACIÓN NACIONAL. Grupo de Evaluación en Educación Básica y Media. La Evaluación en Lenguaje. 2003.

----- [En línea]. <<http://www.menweb.mineducacion.gov.co:8080/saber/institucion.php> y de la revista> ¿Cómo entender las PRUEBAS SABER y qué sigue? Citado Agosto de 2003.

PRIETO SANCHEZ, María Dolores. Modificabilidad Cognitiva y P.E.I. Madrid: Bruño, 1992. 351p.

TÉBAR B. Lorenzo. El perfil del profesor mediador. Madrid: Antillana, 2003. 390 p.

TORRADO, María Cristina. De la evaluación de aptitudes a la evaluación de las competencias. Santafé de Bogotá: ICFES, marzo de 1998. 53p.

VAN DIJK, Teun A. Estructura y función del discurso. 2 ed. México: Siglo XXI, 1983. p 42-95.

VAN DIJK. La ciencia del texto. Barcelona: Paidós, 1978. 310p.

WERTSCH, James. Vygotsky y la formación social de la mente: Cognición y desarrollo humano. Barcelona: Paidós, 1988. 264p.