

UNA ESTRATEGIA DE COMPRESION DE LA LECTURA: LA FORMULACION DE PREGUNTAS

Dilia Escalante de Urrecheaga
y Reina Caldera de Briceño
diliaesc@hotmail.com; reinacaldera@ula.ve;
Universidad de Los Andes
Núcleo Universitario "Rafael Rangel".
Departamento de Ciencias Pedagógicas. (Trujillo – Venezuela)

RESUMEN

Esta investigación cualitativa analiza el efecto de las preguntas generadas por el lector en la comprensión de la lectura. Los datos, de cincuenta y cuatro alumnos de cuarto grado de tres escuelas primarias rurales en el estado Trujillo, se recabó a través de procedimientos cualitativos: observación participativa, notas de campo, grabación de audio y video y entrevistas semi-estructuradas. El análisis de la información se desarrollo a través de la comparación de patrones y triangulación de la información. Los resultados evidencian efecto pedagógico, reflexivo y motivador positivo de la pregunta generada por el lector en la comprensión de la lectura.

Palabras Clave: comprensión de lectura, estrategias instruccionales, educación primaria

A reading comprehension strategy: Genereting questions

ABSTRACT

This qualitative research analyzes the effect of reader's generated questions in comprehension. Data, from fifty four fourth grade students at three rural elementary schools at Trujillo state, were gathered through qualitative procedures: participative observation, field-notes, audio and video tapes, and semi-structure interviews. Data analysis was developed through comparison of patterns and triangulation of information. Results evidence a positive pedagogical, reflexive and motivational effects of reader's generated questions in reading comprehension.

Keywords: reading comprehension, teaching strategies, primary education

Recibido:14-01-2010

Aprobado:05-04-2010

Introducción

La causa del fracaso escolar puede relacionarse con diferentes orígenes. La mayoría de ellos están asociados a las prácticas educativas, sin olvidar algunos factores personales y del entorno. En Venezuela, desde hace más de una década, se destaca como causa del fracaso escolar la limitada comprensión de la lectura que demuestran los alumnos en la educación primaria, secundaria y superior (Escalante, 1991; Cárdenas, 1994; y Caldera, 2006). Al conceptualizar la comprensión, algunos autores coinciden (Wittrock, Marks y Doctorow, 1975; Johnston, 1983; Singer y Dolan, 1985), en la importancia del conocimiento previo en la construcción de significados de un texto. Por tanto, las prácticas escolares necesitan enfatizar el desarrollo de estrategias de enseñanza y aprendizaje que permitan a los alumnos probar, discutir y evaluar sus competencias cognitivas y la utilización de sus conocimientos previos a fin de mejorar la comprensión de la lectura. Para efecto de la experiencia que se reseña, se entiende la comprensión de la lectura en el marco de los detalles y la construcción lógica de significados o interpretaciones que ofrece el lector luego leído un texto.

Perspectivas teóricas del estudio

La *formulación de preguntas* se ha utilizado tradicionalmente en el aula de clase sólo para evaluar la comprensión de la lectura, aún cuando esta actividad puede ser considerada como medio para promover comprensión (Raphael, 1984). Thorndike (en Readance y Moore, 1983) sugiere el uso de la pregunta para evaluar la comprensión. Este autor diseñó la "Escala Alfa", para la cual los alumnos debían leer un texto y escribir respuesta a un conjunto de preguntas. Los puntajes se relacionan con el valor asignado al párrafo de mayor dificultad

para el cual el alumno debía responder correctamente el 81% de las preguntas. Durkin (1989) critica la utilización de la pregunta solamente en la evaluación, y reconoce su valor en el desarrollo de la comprensión ya que los alumnos retienen más del texto cuando utilizan la pregunta; además la pregunta ayuda a los alumnos a leer para aprender.

La utilización de *la pregunta en la comprensión de la lectura* ha sido reseñada por Andre y Womack (1978), Beuchat (1980), Readance y Moore (1983), Smith (1983), Holmes (1983), Raphael y Gavelek (1984), Routman (1991); Stickland y Morrow (2000), así como otros investigadores. Las ideas propuestas en estos estudios pueden agruparse en tres categorías: (a) preguntas antes o después del texto; (b) preguntas formuladas por el docente; y (c) preguntas generadas por el lector. El propósito del presente estudio es examinar el beneficio que ofrecen las preguntas generadas por el lector en la comprensión de un texto.

De la misma manera, como se generan expectativas e interrogantes acerca de los objetos a nuestro alrededor, basadas en los conocimientos que se poseen del mundo, la lectura es "formular preguntas acerca del texto" (Smith, 1983). Este autor valora la importancia que tiene para el lector el formular las preguntas correctas y exactas (i.e. hacer predicciones) que exige un texto en específico. Según Smith estas preguntas surgen de las decisiones que debe tomar el lector a partir de los diferentes rasgos o indicios que ofrece el texto (i.e. letras, reconocimiento de palabras y significado). En este sentido, Smith señala que "el lector obtiene el significado de un libro o un poema sólo cuando él o ella formula preguntas las cuales el autor, implícitamente, intenta responder, y cuando él o ella tiene el conocimiento previo esperado" (p. 189).

Más aún, la formulación de preguntas es una estrategia intrínseca al lector que puede desarrollarse a través de diferentes experiencias de aprendizaje promovidas cuando el docente activa el conocimiento previo en un ambiente en el cual ese conocimiento puede ser utilizado con libertad y espontaneidad. Las *preguntas significativas* ofrecen mayor beneficio que aquellas preguntas que sólo buscan recordar lo que se leyó; de tal manera que, si los alumnos se han de convertir en “adultos letrados activos”, ellos necesitan formular sus propias preguntas mientras leen, escriben, piensan y discuten.

Las preguntas del lector (antes, durante o después de leer) guían la profundización en la construcción de significados a medida que él/ella establece propósitos para leer; identifica y descubre aspectos importantes en el texto; establece interrogantes que requieren comprensión del texto a objeto de ofrecer respuestas apropiadas; y reflexiona en relación a posibles respuestas. Este proceso involucra enseñar u orientar a los alumnos a generar preguntas que les exija integrar la información mientras leen. Así, en la formulación de preguntas como estrategia para mejorar la comprensión es importante considerar el tipo de pregunta que puede hacer el lector. En tal sentido, los docentes deben considerar y planificar eventos de enseñanza y aprendizaje relacionados con la formulación de preguntas de diferentes niveles de razonamiento. Estos niveles de razonamiento, según Raphael y Gavelek (1984), se asocian con tres tipos de pregunta: de “bajo nivel cognitivo”, aquellas que requieren de respuestas explícitamente indicadas en el texto; de “alto nivel cognitivo”, las que implican análisis y síntesis a fin de ofrecer respuestas correctas; y de “nivel afectivo”, son aquellas preguntas que necesitan de respuestas que resulten

de la asociación entre las experiencias del lector y el texto. Al respecto, estos autores presentan dos categorías de preguntas: (a) *Reflexivas*: Aquellas preguntas que involucran la evaluación de lo que se ha comprendido del texto. Estas son independientes del contenido y pueden ser usadas en cualquier momento durante la lectura; y (b) *De Perspectivas*: Son aquellas preguntas más relacionadas con el contenido y son de naturaleza predictiva. Al formular este tipo de pregunta, el lector especula acerca del desarrollo de los eventos a partir de lo que él/ella conocen acerca de los personajes o tema tratado en el texto.

Antecedentes relacionados con la pregunta generada por el lector y la comprensión de la lectura

La mayoría de las investigaciones que demuestran el beneficio de la *pregunta generada por el lector* en la comprensión de la lectura han sido desarrolladas en el extranjero. A continuación se mencionan algunos de ellas. El procedimiento ReQuest diseñado por Manzo (1985) induce a los alumnos a: formular sus propias preguntas acerca del material que leen y desarrollar destrezas hacia la interrogación; asumir una actitud de cuestionamiento al leer; adquirir propósitos razonados para leer; y mejorar las destrezas de “lectura independiente”. El estudio de Meichenbaum y Asornow –en Raphael y Gavelek, 1984- demuestran resultados positivos en la comprensión de la lectura cuando se le enseña a los alumnos a “formular preguntas centradas en el texto”, tales como: ¿Quién es/son personaje(s) principal(es)/secundario(s)? ¿Cuáles son las motivaciones del personaje? ¿Cuáles detalles son importantes en la trama?. La investigación de Miyake y Norman – en Raphael y Gavelek, 1984- con la participación de

estudiantes universitarios, demostró que la estrategia de preguntas generadas por el lector beneficia la comprensión de la lectura cuando los alumnos tienen suficiente conocimiento previo; los autores destacan que “al formular preguntas, es necesario estar seguro de saber qué es lo que no se sabe” (p. 245). Singer y Dolan (1985) desarrollaron un estudio en el cual se instruyó a alumnos de secundaria a formular preguntas generales y específicas en relación a un texto. Los resultados indican que la estrategia es efectiva en el recuerdo de la información. Estos estudios, conjuntamente con la extensa literatura acerca de la comprensión de la lectura, constituyen la fundamentación teórica del presente estudio; el cual, además, se enmarca dentro de una perspectiva “constructivista”.

Metodología

La información para este estudio *cualitativo* se obtuvo de cincuenta y cuatro alumnos de cuarto grado, con edad promedio de nueve años y diez meses, tomados al azar en tres escuelas rurales del municipio Pampán del estado Trujillo. Los tres ambientes escolares seleccionados se caracterizan por: (a) funcionamiento bajo el criterio de grados, (b) tienen biblioteca, y (c) están a una distancia de dos a tres kilómetros del principal centro urbano. La selección al azar favorece que el nivel de comprensión de la lectura sea heterogéneo entre los participantes. Las preguntas que guiaron la investigación fueron:

1. ¿Cuál fue la respuesta de los alumnos a la estrategia de formular preguntas?
2. ¿Qué tipo de preguntas generaron los alumnos?
3. ¿Cuáles modificaciones son necesarias en el proceso de enseñanza-aprendizaje a objeto de lograr una estrategia de formulación de preguntas exitosa?

La recolección de información se realizó a través de procedimientos cualitativos, tales como: observación participativa y observación no intrusiva, notas de campo, recolección de artefactos (i.e. preguntas formuladas y registradas en una hoja de papel por los participantes), grabación de audio y video y entrevistas semi-estructuradas. También se utilizó una adaptación de la “Guía para el análisis de la narración” diseñada por Goodman y Goodman (1986), a fin de examinar la comprensión de la lectura a partir del “parafraseo del texto” realizado por los niños. La información se recabó entre los meses de febrero y abril del año escolar 2008 - 2009, dejando una semana intermedia entre cada texto utilizado, en los tres ambientes escolares que participaron.

Materiales

Se utilizaron dos textos, con estructura discursiva diferente, tomados de los libros regulares de cuarto grado. Estos fueron, el cuento “El Cocuyo y la Mora” y el texto expositivo “Medios de Comunicación”. Ambos textos se transcribieron en dos hojas de papel tamaño carta a fin de eliminar cualquier sesgo por parte de las ilustraciones. Se les entregó a los alumnos hojas de papel adicional a fin de que registraran sus preguntas.

Procedimiento

Los participantes fueron agrupados en la biblioteca de cada escuela, y el procedimiento siguió la misma rutina para ambos textos, en los tres ambientes escolares. Mientras un investigador desarrollaba la experiencia, el otro recababa notas de campo de las observaciones. La Viñeta 1 reproduce el procedimiento seguido en la investigación (Notas de Campo; Febrero 14, 2009).

La experiencia se inició diciendo a los alumnos:

I: Si ustedes desean saber algo acerca de mi, ¿que harían?

As: Le hacemos preguntas (en coro)

I: Bien. Ahora, háganme preguntas acerca de lo que deseen saber.

As: ¿Dónde vive? ¿ casada o soltera?

¿Cuál es su nombre? ¿Tiene niños?

¿Dónde trabaja? ¿Cuántos años tiene?

¿Tiene carro?... (La investigadora respondió todas las preguntas)

I: (Escribe el título del texto en el pizarrón). Este es el título del texto que van a leer. Me gustaría que formulen cualquier pregunta que se les ocurra teniendo en cuenta el título... piensen acerca de lo que aparecerá en el texto. Escriban sus preguntas en la hoja de papel que se les entregó.

I: Vamos a compartir algunas de las preguntas...

As: ¿Los cocuyos viven en los árboles?

¿La mora es morada? ¿Es bonito el cocuyo? ¿La mora se cae del árbol?...

Luego de unos minutos, se entregó el texto a los alumnos, y se les dijo:

I: Este es el texto que deseo que lean. Mientras leen, traten de buscar respuestas a las preguntas que acaban de escribir: y escriban cualquier nueva pregunta que se les surja en la mente.

Pasado un tiempo...

I: Vamos a compartir algunas de las preguntas.

As: ¿El cocuyo vuela? ¿El cocuyo no se va a casar con la mora? ¿La mora sabe sabrosa? ¿El cocuyo tiene una casa? ¿Por qué el cocuyo se enamoró de la mora? ¿La mora está sola?...

I: ¿Encontraron respuestas a sus preguntas en el texto? Díganme algunas.

A1: El cocuyo no se casó con la mora.

A2: Antes del fuego la mora era fea... con grandes dientes.

A3: El fuego puso a la mora Hermosa, pero el cocuyo ahora es feo.

A4: El cocuyo voló hasta la mora para descansar de su viaje. El se quedó dos noches.

Luego de compartir las preguntas, los alumnos se organizaron en tres grupos para la prueba de comprensión de la lectura. Cada grupo fue atendido por un investigador. Para esta prueba, se le pidió a cada alumno, individualmente, que parafraseara el texto que acababa de leer. Las entrevistas se realizaron en cada escuela un día después de realizada la experiencia con el segundo texto. El protocolo de preguntas fue: ¿Cómo te sentiste durante la actividad? ¿Habías escuchado las palabras cocuyo, mora/ medios de comunicación antes? ¿Formular preguntas es fácil o difícil para ti? ¿Por qué crees que fue fácil/ difícil?

Análisis de Datos

El análisis cualitativo de la información recabada en el estudio se realizó por "comparación de patrones" (Patton, 1990). La confiabilidad de los datos y el análisis se estableció a través de la "triangulación" de todas las fuentes de información y del "cruce de información" entre los investigadores. Las preguntas que guían la investigación permitieron confrontar o cruzar la información (i.e. triangulación) recabada a través de los diferentes procedimientos cualitativos antes mencionados, y determinar patrones que constituyen evidencias que explican el aporte de la "estrategia de generación de preguntas" en la comprensión de la lectura de los alumnos de cuarto grado, en ambientes escolares similares a los de esta experiencia.

Resultados y Discusión

Los resultados de este estudio se organizaron en función de las *categorías de análisis* utilizadas para la interpretación de la información recabada a través de las notas de campo y de las entrevistas, guiadas por los “descriptores” que se señalan en la Tabla 1.

1.- Participación en la experiencia

El deseo de los alumnos y alumnas de participar en la experiencia fue un patrón significativo durante el tiempo de recolección de la información. En la Viñeta 2 se ejemplifican algunas respuestas ofrecidas por los informantes claves participantes en el estudio.

Viñeta 2: “Luego de las instrucciones iniciales ofrecidas por la investigadora, los alumnos comenzaron, prontamente, a escribir sus preguntas. Algunos alumnos revisaban el título del texto, escrito en el pizarrón, como para reafirmar sus pensamientos” (Notas de Campo; Febrero 14, 2009); “Maestra, ¿cuántas preguntas? Ya tengo cuatro” (Notas de Campo; Febrero 28, 2009). “A menudo los alumnos decían en voz alta sus preguntas y la investigadora les recordaba que debían escribir sus preguntas” (Notas de Campo; Marzo 07, 2009). “Llegado el momento, la mayoría de los alumnos quiere leer sus preguntas” (Notas de Campo; Abril 04, 2009).

Las evidencias resumidas (i.e. “clips”) de las entrevistas realizadas a los *informantes claves* revelan sus respuestas a la estrategia de formular preguntas. Las respuestas se organizan en función del “protocolo de preguntas” antes señalado.

A1: a) Está bien. Tuve tiempo para hacer las preguntas. b) Al comienzo estaba confundido con cocuyo porque nosotros lo llamamos luciérnaga. c) Fue fácil para mi. d) Yo no sé.

A2: a) Me parece bien porque todos

podemos leer lo que escribimos.

b) Si, yo conozco esas palabras. c) No fue difícil. d) A veces la maestra nos hace hacer preguntas en clase.

A3: a) Bueno... bien (en tono poco convincente). I: No sueñas muy complacido. A3: Yo creo que... No me gusta hacer preguntas. I: ¿Por qué no te gusta hacer preguntas? A3: No estaba seguro como hacerlas. b) No estaba seguro de algunas palabras. Yo conozco televisión, radio, periódico... pero no estaba seguro de cocuyo. c) Fue difícil para mi... d) Te dije que no me gusta hacer preguntas... no me gusta.

A4: a) Okey. Comprendí las lecturas. b) Si, un cocuyo es una luciérnaga y la radio, TV y el periódico son medios de comunicación. c) Fui el más rápido en escribir las preguntas en mi salón. d) Pienso que fue fácil. Escribí como diez preguntas para las dos lecturas.

A5: a) Al comienzo no estaba segura como hacerlo, pero la maestra (i.e. investigadora) me dijo. b) Bueno... TV. c) Creo que me faltó poner un signo... un signo de interrogación. No muy fácil. d) Creo que necesito practicar más.

A6: a) Fue divertido (tono entusiasta). Mi amiga Luisa y yo hicimos competencia. La que escribiera más preguntas más rápido ganaba. Yo gané. b) Claro. Yo había leído esas palabras en otras historias. c) Fue fácil y divertido. d) Será que me gusta hacer preguntas... mi papá dice que soy una preguntona... Quizá porque es como un juego.

A pesar de la actitud positiva de la mayoría de los participantes, unos pocos alumnos parecieron incómodos al formular las preguntas. La Viñeta 3, de las notas de campo (Febrero 14, Marzo 21, Abril 18), ilustra algunas inquietudes manifestadas por los participantes.

Viñeta 3: “Maestra, ¿tengo que escribir un signo de interrogación?”. “¿Qué tan larga tiene que ser la pregunta?”. “¿Una pregunta es una oración?”. “No entiendo, maestra D, dígame otra vez lo que

tengo que hacer”. “Si... y si no tengo preguntas” “Maestra R., ¿los signos de interrogación van al comienzo y al final?”. “No conozco el cuento”. “Repita por favor... Estoy confundido”.

Las viñetas y clips dan respuesta a las preguntas de la investigación 1 y 3: ¿Cuál fue la respuesta de los alumnos a la estrategia de formular preguntas? y ¿Cuáles modificaciones son necesarias en el proceso de enseñanza a objeto de lograr una estrategia de formulación de preguntas exitosa?. Un aspecto significativo de la experiencia es la actitud positiva que la mayoría de los alumnos tuvo acerca de la estrategia de hacer preguntas. Ante esta situación de reto, los alumnos y alumnas respondieron con empeño y entusiasmo. También se pudo observar que los participantes utilizaron su conocimiento previo acerca del lenguaje y de las actividades de aula como referencia a fin de lograr un mejor desempeño. Las dudas que presentaron los alumnos estuvieron más relacionadas con la sintaxis del castellano para la formulación de preguntas. Las modificaciones o cambios en la *didáctica* que se pueden inferir de estos resultados se relacionan con las oportunidades que se ofrezcan en el aula para que los alumnos y alumnas internalicen conocimientos relacionados con la estructura sintáctica de la pregunta en la lengua castellana.

2. Rasgos de las preguntas generadas por los alumnos

El análisis de las preguntas indican que la cantidad de preguntas generadas por los alumnos para el texto “El Cocuyo y la Mora” (i.e. más de siete) fue mayor que para el texto “Medios de Comunicación” (i.e. más de cuatro). A continuación se presentan ejemplos de las preguntas generadas por los alumnos durante el desarrollo de la estrategia.

Viñeta 4(a): Preguntas del texto “El Cocuyo y la Mora”

- ¿El cocuyo vive en los árboles?

- ¿La mora estará sola?
- ¿El cuento es bonito?
- ¿El cocuyo le pregunta a la mora que se case con él?
- ¿El cocuyo es alto?
- ¿El cocuyo duerme?
- ¿El cocuyo no se casó con la mora?
- ¿La mora estaba bonita porque le pidió que se casara con él?
- ¿El cocuyo y la mora fueron a bailar?
- ¿El cocuyo tiene una casa?
- ¿El cocuyo tiene colores?
- ¿La mora es pequeña?
- ¿Por qué se enamoró el cocuyo de la mora?
- ¿Por qué la mora se puso bonita?
- ¿Qué hizo el cocuyo?
- ¿Serán felices el cocuyo y la mora?

Viñeta 4(b): Preguntas del texto “Medios de Comunicación”

- ¿La radio?
- ¿La televisión?
- ¿Los medios de comunicación son importantes?
- ¿El correo es bueno?
- ¿Información de la radio?
- ¿Qué es comunicación?
- ¿Qué tiene la televisión por dentro?
- ¿Esto es televisión?
- ¿Qué son medios de comunicación?
- ¿Qué es información?
- ¿Qué es comunicar?
- ¿Para qué sirve el teléfono?
- ¿Qué es el correo?
- ¿Cómo usamos los medios de comunicación?
- ¿Cómo se comunica la gente?
- ¿Para qué sirve el periódico?
- ¿Qué es la radio?

Las viñetas 4(a) y 4(b) responde a las preguntas de la investigación 2 y 3: ¿Qué tipo de preguntas generaron los alumnos? y ¿Cuáles modificaciones son

necesarias en el proceso de enseñanza - aprendizaje a objeto de lograr una estrategia de formulación de preguntas exitosa?. Ellas evidencian que las preguntas formuladas por los alumnos están altamente relacionadas con los textos, aún cuando algunos aspectos mencionados no son relevantes. Se puede evidenciar que las preguntas formuladas son de "perspectivas" (Raphael y Gavelek, 1984) ya que están más relacionadas con el contenido; además su naturaleza es "predictiva". También se aprecia que los alumnos tienen limitación al formular preguntas con correcta sintaxis. Aún cuando la mayoría de los participantes utilizaron el signo de interrogación, como lo exige la gramática castellana (i.e. al inicio y al final de la oración), ellos y ellas no utilizaron una palabra que hiciera las veces de referente interrogativo (e.g. un verbo o un pronombre interrogativo) al inicio de la oración. Llama la atención que para la lectura "Medios de Comunicación" fue mayor el número de alumnos que utilizó una correcta sintaxis al formular las preguntas. Este resultado hace inferir que el "texto expositivo" ofrece más claves estructurales (i.e. sintaxis) que hace que la estrategia de formular preguntas sea más fácil para los alumnos. En tal sentido, las necesidades didácticas que se evidencian de esta información se vinculan con una carencia en el modelaje y experiencias en la formulación de *preguntas reflexivas o de alto nivel cognitivo*, modificación que debe ser introducida en el aula de clase.

3. Comprensión de la lectura

El *parafraseo de los textos*, por parte de los participantes en el estudio, permitió evidenciar el beneficio que la estrategia de generar preguntas tiene en la comprensión de la lectura.

Viñeta 5(a): Parafraseo del texto "El Cocuyo y la Mora"

A1: "Okey... que el cocuyo fue a visitar a sus familiares y fue a la montaña y ahí había una mata de mora y

la mora se enamoró del cocuyo, pero la mora estaba seca y fea y la mora le dijo al cocuyo si él quería casarse con ella y el cocuyo dijo no porque ella estaba muy fea y doblada, entonces el cocuyo se fue a la casa de sus familiares y cuando volvió la mora estaba muy bonita y había florecido y el cocuyo se enamoró de la mora y le dijo: mora, morita ¿te quieres casar conmigo? y el cocuyo... y la mora dijo: no, y el cocuyo triste se fue a su casa."

A2: "El cocuyo se fue de viaje y se encontró una mora fea. La mora le pidió al cocuyo que se casara con ella, el cocuyo no respondió. Cuando el cocuyo regresó la mora estaba bonita y el cocuyo le dijo: ¿quieres casarte conmigo?, la mora contestó: no. Entonces él dijo: ¿cómo te pusiste tan hermosa?. Unos hombres me quemaron, entonces el cocuyo voló derecho a un fuego y se quemó, solo una pequeña mancha le quedó en la cola".

Viñeta 5(b): Parafraseo del texto "Medios de Comunicación"

A1: "El correo es un medio de comunicación utilizado para enviar cartas. El teléfono es el medio de comunicación más rápido; el telegrama es para comunicarse con alguien que este lejos, así como el teléfono. La radio informa acerca de lo sucede en otros estados, en el estado Trujillo o en cualquier otro estado. El periódico también informa".

A2: "Los medios de comunicación son la radio, la televisión, el teléfono. Que ellos se utilizan para comunicarse con la gente que esta lejos. Que el teléfono es un medio de comunicación muy interesante que uno puede comunicarse rápidamente. Que la televisión es muy moderna y que el correo envía cartas y telegramas."

Estas viñetas ofrecen evidencias que responde las preguntas de la investigación 1, 2 y 3: ¿Cuál fue la respuesta de los alumnos a la estrategia de formular preguntas? ¿Qué tipo de preguntas generaron los alumnos? y ¿Cuáles modificaciones son necesarias en el proceso de enseñanza – aprendizaje a objeto de lograr una estrategia de formulación de preguntas exitosa?. El análisis del parafraseo, basado en la “guía para el análisis de la narración” (Goodman y Goodman, 1986), indica alta comprensión de la lectura del texto “El Cocuyo y la Mora”. En este caso, la comprensión se manifiesta por los detalles (i.e. extensivos e intensivos) de los aspectos y eventos mencionados por los participantes. Asimismo, el parafraseo mantuvo una coherencia en la secuencia narrativa. Aún cuando los participantes pudieron mencionar ciertos aspectos y eventos del texto “Medios de Comunicación”, lo que indica comprensión de la lectura, la narración no refleja mucha secuencia lógica. Esta fue fragmentada; como un listado de ideas sin mayor cohesión. Los participantes parecen carecer de oportunidades para la interacción oral, la cual puede mejorar la destreza para la narración y exposición oral en el aula de clase. En tal sentido, los participantes lograron y mejoraron su proceso de alfabetización al utilizar la estrategia de generación de preguntas como una herramienta para la comprensión de la lectura en un entorno significativo.

Conclusiones y Sugerencias

Los hallazgos permiten inferir que:

a) La utilización de la pregunta, en general, y la *generación de preguntas*, en particular, no debe limitarse como simple instrumento para evaluar

logros en los alumnos/alumnas; ella constituye una herramienta que coadyuva en la integración de complejos procesos cognitivos que se suceden simultáneamente. Durante la lectura, la percepción, los pensamientos y la reflexión guían la dinámica de la comprensión de la información, y por lo tanto del aprendizaje.

b) La comprensión de la lectura se logra a través de estrategias que pueden ser utilizadas por el lector de manera inconsciente. La fundamentación para el uso de estrategias de enseñanza y aprendizaje es el desarrollo de *motivaciones individuales* al lector al permitirle a él/ella regular y controlar la comprensión; en otras palabras, desarrollar *estrategias metacognitivas* (e.g. Discusión Esquemática; Generación de Preguntas; Lo que sé, Lo que deseo saber, Lo que aprendí; Mapa de Conceptos).

c) *La estrategia de generación de preguntas* por parte del lector tiene un efecto pedagógico en la comprensión de la lectura en los alumnos/alumnas de cuarto grado. Las preguntas generadas son “elaboraciones significativas” que resultan de la integración personal de los conocimientos previos de historias similares, del lenguaje y del mundo que posee cada alumno/alumna, y que se generan mientras ellos/ellas leen, piensan, escriben, y discuten.

d) La utilización de la estrategia documentada ofrece oportunidad a los alumnos, en ambientes escolares similares a los de la experiencia para probar, discutir y evaluar sus competencias cognitivas; y así construir significados o interpretaciones de los textos leídos.

e) La construcción de significados o interpretaciones (i.e. comprensión) apreciada en los participantes a través del parafraseo de la lectura “El Cocuyo y la Mora” presentó más detalles extensivos e intensivos y secuencia lógica. El parafraseo de la lectura

“Medios de Comunicación”, aún cuando ofrece ciertos detalles del texto, fue fragmentada y sin mayor cohesión.

f) A pesar de que algunos alumnos se mostraron dudosos al formular preguntas la mayoría de ellos se mostraron confiados acerca de sus competencias y capacidades.

g) Por cuanto se presenta dificultad en el uso correcto de la “estructura sintáctica” de la pregunta en la lengua castellana, es necesario revisar este contenido académico y asegurar su conocimiento por parte de los alumnos.

h) Se hace necesario incorporar al proceso de enseñanza – aprendizaje la ejercitación en la formulación de “preguntas de alto nivel cognitivo” (i.e. preguntas reflexivas). Además, se le debe ofrecer a los estudiantes mayor oportunidad para la interacción oral (i.e. “parafraseo”) en el aula de clase.

Referencias bibliográficas

- Cárdenas, A. (1994, Noviembre 10). Hablar, leer y escribir. *El Universal*, p.1-4.
- Caldera, R. (2006). *Enseñanza-aprendizaje de la escritura: Una propuesta a partir de la investigación-acción*. Mérida, Venezuela: Consejo de Publicaciones de la Universidad de Los Andes.
- Durkin, D. (1989). *Teaching them to read*. Neeham Heights, MA: Allyn y Bacon.
- Escalante, D. (1991). *Adquisición de la lectoescritura*. Mérida, Venezuela: Consejo de Publicaciones de la Universidad de Los Andes.
- Goodman, K. y Y. Goodman (1986). *Guía para el análisis de la narración*. (mimeo).p.1-2.
- Johnston, P. (1983). *Reading comprehension assessment: A cognitive basis*. Newark, DE: International Reading Association.
- Manzo, A.V. (1985). Expansion modules for ReQuest, CAT, GRP and REAP reading/study procedures. *Journal of Reading*, 28, 498-503.
- Raphael, T. (1986). Teaching learners about sources of information for answering comprehension questions. *Journal of Reading*, 39, 516-522.
- Raphael, T. y J. Gavelek (1984). Question-related activities and their relationship to reading comprehension: Some instructional implications. G. Duffy et al. (Eds) *Comprehension implications perspectives and suggestions*. New York, NY: Longman.
- Readence, J. y D. Moore (1983). Why questions? A historical perspective on standardized reading comprehension tests. *Journal of Reading*, 26, 306-313.
- Routman, R. (1991). *Invitations: Changing as teachers and learners K-12*. Portsmouth, NH: Heinemann.
- Singer, H. y D. Donlan (1985). Problem-solving schema with question generation for comprehension of complex short stories. Singer, H. y R. Ruddell (Eds) *Theoretical models and processes of reading*. Newark, DE: International Reading Association.
- Smith, F. (1983). *Comprensión de la lectura*. México: Trillas.

Wittrock, M., C. Marks, y M. Doctorow.
 (1975). Reading as a generative
 process. *Journal of Educational
 Psychology*, 67, 484-489.

Tabla 1.- Categorías y códigos para
 conceptualizar la información

Categorías	Códigos para conceptualizar la información
1. Participación en la experiencia	a. Los participantes están cómodos/ incómodos al hacer preguntas. b. Los participantes solicitan mayor explicación de las instrucciones a seguir. c. Los participantes son más rápidos en verbalizar las preguntas que en escribirlas.
2. Rasgos de las preguntas generadas por los alumnos	a. Cantidad de preguntas formuladas. b. Relación entre preguntas y texto. c. Tipo de pregunta. d. Sintaxis utilizada en la formulación de las preguntas.
3. Comprensión de la lectura	a. Los participantes mencionan aspectos del texto. b. Los participantes mencionan eventos del texto. c. Secuencia narrativa.