



Onomázein

ISSN: 0717-1285

onomazein@uc.cl

Pontificia Universidad Católica de Chile
Chile

Crespo Allende, Nina
LA CONSTRUCCIÓN DEL CONCEPTO DE LECTURA EN EL INTERIOR DEL AULA DE LENGUA
Onomázein, núm. 6, 2001, pp. 223-238
Pontificia Universidad Católica de Chile
Santiago, Chile

Disponible en: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=134518177012>

- Cómo citar el artículo
- Número completo
- Más información del artículo
- Página de la revista en redalyc.org

redalyc.org

Sistema de Información Científica
Red de Revistas Científicas de América Latina, el Caribe, España y Portugal
Proyecto académico sin fines de lucro, desarrollado bajo la iniciativa de acceso abierto

LA CONSTRUCCIÓN DEL CONCEPTO DE LECTURA EN EL INTERIOR DEL AULA DE LENGUA*

Nina Crespo Allende

Universidad Católica de Valparaíso

Resumen

Este artículo se propone dar cuenta de la concepción que docentes y estudiantes de cuarto año básico tienen de lectura para vislumbrar en qué medida dichas concepciones inciden en el proceso de enseñanza/aprendizaje. La recolección e interpretación de los datos se han realizado combinando técnicas cuantitativas y cualitativas. Así, mientras los niños participaron en entrevistas semiestructuradas, cuyos contenidos fueron posteriormente analizados y organizados en categorías, los maestros respondieron cuestionarios estructurados cuyos resultados fueron tabulados cuantitativamente. Los principales datos recogidos permiten entrever en los niños la idea de que leer es fundamentalmente decodificar en voz alta, aunque también aparecen asociados algunos conceptos alternativos y empieza a surgir la noción de un hacer lector estratégico y variable. Esta teoría inicial de la tarea guarda, en parte, relación con conceptos que los docentes poseen sobre la lectura y se ve claramente moldeada por ellos. Sin embargo, en otros aspectos no lo hace. Una posible explicación para ello podría ser que esta porción de saber se forje en la experiencia íntima del niño con la lectura.

Abstract

(This paper attempts to explain the manner in which both teachers and fourth grade pupils understand the reading task, in order to determine the degree of incidence of that concept in the teaching/learning process. The collection and interpretation of data included a combination of qualitative and quantitative techniques. Thus, while pupils participated in semi-structured interviews whose contents were later analyzed and organized in categories, the teachers answered structured questionnaires and the results were tabulated in quantitative terms. The data collected allow us to perceive in children the notion of reading as basically "reading aloud", even though some alternative concepts are also associated to it, and the first hints of a strategic and variable reading endeavor. This initial theory about reading strategies is clearly determined by the concepts held by teachers in relation to reading, and is shaped by those concepts. In some other aspects, however, there is no influence. A possible explanation could be that this area of knowledge is a result of the child's intimate contact with reading.)

* Los contenidos de este artículo se enmarcan dentro del proyecto FONDECYT 1010319.

1. INTRODUCCIÓN

Todos sabemos más o menos lo que es leer y no parece un problema elaborar una definición de sentido común sobre una práctica tan extendida en nuestra cultura. Es más, las diversas investigaciones sobre dicho fenómeno (Colomer y Camps, 1990; Gagné, 1991; Peronard, 1993; Solé, 1996) parecen tener puntos de acuerdo sobre cómo caracterizarla cognitivamente. Actualmente, pareciera existir un acuerdo en que la lectura es una acción intencional y deliberada de construcción de sentido, en la que –en virtud de una serie de estrategias oportunas– el sujeto logra integrar la información del texto escrito con sus propios esquemas de conocimiento. No obstante, al aplicarse a una situación didáctica, esta definición teórica pierde su claridad y aparente coherencia inicial. Chevallard (1989) denominó “la transposición didáctica” a este fenómeno por el cual un determinado conocimiento se convierte en objeto de enseñanza.

De esta manera –y como Camps (2000) lo señala en el área de toda didáctica de la lengua– al incorporarse al marco de la enseñanza, la lectura ya no se representa de forma unívoca, sino que surgen diferentes visiones del fenómeno que participan y se forjan en la interacción que tiene lugar entre los protagonistas –maestros y alumnos– y la materia que se enseña. Una cosa es definir la lectura y otra cosa es caracterizarla desde el punto de vista de un maestro como una habilidad enseñable a otro sujeto. Por otra parte, el estudiante no es un receptor pasivo de información o un organismo adiestrable en una habilidad, sino que –como portador de conocimiento y habilidades propios– interactúa con aquello que debe aprender. Así, Navarro (2000) da cuenta de preconceptos sobre la lectura que poseen niños de kinder, los cuales muy posiblemente influirán en la construcción de su concepto de lo que es la lectura. Debido a esto, el educador debe tomar como punto de partida un concepto operativo de la lectura y, desde allí, elegir qué aspectos tendrá en cuenta a la hora de hacerlo asequible a su alumno.

2. EL CONCEPTO DE LA LECTURA: UNA REPRESENTACIÓN HUMANA

Por un lado, la investigación se propone indagar acerca de los conceptos planteados por los alumnos y –en este sentido– puede situarse en el marco de la metacomprensión lectora, ya que busca indagar la representación que los niños poseen de la lectura como una práctica cognitiva. El término metacomprensión debe relacionarse con el concepto de metacognición, acuñado por John Flavell (1985). Concreta-

mente, alude al conocimiento que un sujeto posee de una determinada actividad cognitiva que realiza (ya sea de memoria, atención, comprensión de lenguaje, etc.) y también al control que es capaz de llevar a cabo sobre ella para cumplir con más eficacia sus objetivos. En este sentido, la metacomprensión se refiere tanto al conocimiento como al control que un sujeto tiene sobre la lectura. Existen diversos estudios que se han centrado en algunos de estos dos aspectos; por ejemplo, las investigaciones de Mateos (1991) o de Vergara y Velásquez (2000) han intentado dar cuenta del control metacomprensivo de la lectura que los sujetos evidencian al leer, mientras que trabajos como los de Peronard *et al.* (2000 a y b) se han referido al conocimiento que poseen de la lectura, un saber que opera en el plano de lo declarativo y explicitable o en tareas de reconocimiento de dicho saber.

Este estudio en particular se inscribirá en el último grupo de investigaciones e indagará el conocimiento metacomprensivo de la lectura que los alumnos de cuarto año básico poseen. La idea es dar cuenta de la representación de la tarea de leer que tienen los niños de nueve años. Ahora bien, esta concepción por parte del alumno no es una definición teórica del fenómeno de leer, sino que ha nacido de la experiencia e implica un matiz condicional (Paris *et al.* 1994). Es un saber contextualizado en situaciones concretas de lectura, sobre todo de tipo escolar. Además, este conocimiento es importante porque manifiesta la existencia de un modelo de lo que la lectura es para cada lector en particular y –de alguna manera– guía su quehacer cuando se encuentra enfrentado a este tipo de tareas. Si un niño piensa que leer es sólo reconocer letras, sus esfuerzos estarán dirigidos a concretar esa acción de la mejor manera posible y serán sustancialmente diferentes a los de aquel que se la representa como comprensión de ideas o como construcción de significados.

Ahora bien, el saber metacomprensivo abarca temas distintos que corresponden a aspectos diferentes del mismo fenómeno lector. Crespo y Peronard (1999) investigan sobre conocimiento metacomprensivo de los niños de kinder, primero y tercer año básico con entrevistas semidirigidas y, en su análisis de contenido de dichas entrevistas, categorizan las visiones que cada lector (o futuro lector) posee sobre sí mismo, su tarea y las estrategias que usa. Asimismo, Velásquez (1999) –considerando las afirmaciones del grupo de primer año básico– analiza las descripciones que surgen del objeto de la lectura (letras, palabras o textos) observando las posibles incidencias que pudo haber tenido en ellas la metodología para desarrollar lectoescritura inicial. Este trabajo se centrará en la concepción que los niños de cuarto año –mayores en edad y experiencia que los sujetos de las muestras anteriores– tienen de la lectura en sí incluyen-

do diversos aspectos de ella que tienen relación con su carácter de actividad intencionada y estratégica.

Por otra parte, esta investigación busca dar cuenta de lo que los profesores piensan sobre la lectura y sobre la mejor manera de enseñarla. En este sentido, se inscribe en el marco de las indagaciones acerca de las concepciones docentes que han sido llevadas a cabo por numerosos autores. Así Pozo *et al.* (1999) plantean el tema del aprendizaje. Por su parte, Quinteros y Hernández Martín (1999) averiguan las concepciones acerca de la lectura en profesores de básica y media y llegan a interesantes conclusiones. Entre otros hallazgos, por ejemplo, pudieron observar que los docentes son conscientes de la prioridad de ciertos objetivos lectores como la comprensión global aunque trabajen poco con sus alumnos el desarrollo de este aspecto de la lectura. También dieron cuenta de las dificultades que poseen estos docentes para integrar lo que reciben en los cursos de perfeccionamiento docente sobre este tema y lo que ocurre en la realidad de sus aulas.

Ahora bien, si las concepciones acerca de la lectura que los docentes poseen son también representaciones de una actividad cognitiva, ¿cabe la posibilidad de considerarlas como una forma de metacognición? En la definición que dimos antes de lo metacomprendivo pareciera quedar claro el carácter reflexivo de dicho saber: yo sé de la lectura en la medida en que yo leo, y este saber incide en mi propio hacer como lector. Tomado en forma estricta, este rasgo dejaría fuera de escena las teorías de un didacta de la lectura porque se refiere a la tarea de otros. No obstante, si se revisa la teoría de Flavell (1985), existe un aspecto del conocimiento metacomprendivo que podría incluirse aquí. Una persona también conoce sobre el quehacer de otros como entes cognitivos. Así, podría teorizarse que ese conocimiento del maestro es en alguna medida una forma de conocimiento metacomprendivo referido a las personas de sus alumnos. Sin embargo, es necesario insistir en cierta prudencia, ya que este saber no sería el de un lego, sino de una persona que ha sido formada para enseñar la lectura en un contexto educativo y, por lo tanto, está influida por una instrucción y una experiencia concreta. En este sentido, las características de su saber serían diferentes a las de un lector común.

3. METODOLOGÍA

La muestra está compuesta por cuarenta alumnos y veinticinco docentes de cuarto año básico. Todos ellos pertenecen a establecimien-

tos subvencionados de Viña del Mar y Valparaíso. Los datos de los niños fueron recolectados mediante entrevistas semidirigidas; no se utilizaron cuestionarios estructurados porque en investigaciones anteriores (Peronard *et al.* 2000 a) se demostró que los datos obtenidos con ellos con sujetos de esta edad eran poco confiables. Las entrevistas se llevaron a cabo en los establecimientos donde concurrían los pequeños y tuvieron el formato de una conversación natural en la cual se cubrieron los tópicos centrales del concepto de lectura. Las respuestas de los estudiantes fueron posteriormente transcritas y analizadas. A partir de allí se distinguieron las principales categorías de contenido.

Los datos de los profesores fueron recopilados a través de un cuestionario sobre aspectos de la lectura y su didáctica en las aulas. Dicho instrumento fue contestado por escrito por cada profesor en su establecimiento y estaba conformado por seis preguntas, cinco de ellas cerradas (con un espacio para agregar si consideraban que debían añadir algo más) y una abierta, en la cual el profesor describía cuál era para él el perfil del lector de cuarto grado.

Tanto en lo que se refiere a las entrevistas de los niños como a los cuestionarios de los docentes, es necesario hacer una observación que permitirá interpretar los datos numéricos. En casi todos los ítems a los que los sujetos se refirieron no existen opciones absolutas y un sujeto puede tener apreciaciones diferentes de un mismo fenómeno. Así, por ejemplo, un mismo maestro podía considerar más de un rasgo para caracterizar a su mejor lector o un niño podía referirse a la lectura de manera diferente en distintos puntos y unas veces hablar de ella como leer en “voz alta” y otras como “comprender con la mente”. Debido a esto, tanto en los docentes como en los estudiantes los porcentajes no suman un 100% y cada uno ha sido valorado con respecto al total de sujetos que contestaba.

4. ANÁLISIS DE DATOS

Con la finalidad de realizar una reflexión más profunda acerca de los datos recolectados, presentaremos las respuestas de los niños y de los docentes por separado para luego intentar algunas posibles conclusiones en torno a ellas. La idea es tratar de dar cuenta de cómo las representaciones de los estudiantes obedecen o se corresponden con las que poseen sus maestros. ¿En qué medida aquello que el niño ha interiorizado está en relación con lo que su maestro ha tratado de enseñarle? o, más bien, ¿en qué medida maestros y alumnos coinciden en su concepción de lo que la lectura es?

4.1. Los alumnos

Como ya se señaló, cuarenta estudiantes de cuarto año básico fueron entrevistados acerca de la lectura; de sus respuestas referidas a la tarea de leer pudieron aislarse sobre todo estos conceptos:

4.1.1. *Concepto de la lectura*

Continuando con una tendencia que parece estar ya presente en niños de cursos inferiores (Crespo y Peronard, 1999), para estos estudiantes leer sigue siendo predominantemente sinónimo de leer en voz alta, de reconocer formas escritas y ponerlas en forma oral (en el 77% de las entrevistas). Así, para un alumno de cuarto básico los lectores buenos son los: *“que leen de corrido, los otros paran”* (30) y, por el contrario, otro estudiante caracterizaba la falta de esta habilidad así: *“es que una persona no sepa leer bien, repite mucho las palabras, lee rápido, se equivoca, puede cometer errores”* (30).

Sin embargo, ésta no era la única concepción de la lectura y junto a ella conviven otras con mayor o menor peso. Por un lado, está aquella que identifica leer con almacenar información (47% de las entrevistas), muchas veces, memorizándola: *“no me gusta leer porque no me gusta memorizar muchas cosas en mi cabeza”* (44). Por otro, están las referidas a imaginar, sobre todo en la lectura de cuentos (30% de las entrevistas). Así, por ejemplo, un alumno afirma: *“(los cuentos) son como un sueño, uno los va leyendo y los va imaginando”* (13). En este último grupo encontramos sujetos que pueden señalar las diferencias que se dan entre los lectores en su representación de los contenidos leídos: *“(leer) es como cuando uno se imagina diferentes cosas, pero no se las imaginan todas iguales, cada uno tiene su propia imaginación y eso es leer”* (9). En muchos de estos casos es posible ver ya una idea de la lectura como entender contenido, incluso dando una visión constructivista de la tarea (19% de las entrevistas).

4.1.2. *Caracterización variable y estratégica de la lectura*

La lectura no es una actividad que el experto realiza siempre de la misma manera, está supeditada a un objetivo (Peronard, 1993). Cuando empieza a leer, el sujeto ya tiene una finalidad en la mente. Es dicho propósito la razón que ha motivado la lectura y él determina la forma en que ésta será llevada a cabo. En anteriores trabajos sobre conocimiento metacomprendivo en estudiantes de universidad y educación media e incluso básica (Crespo, 1996; Crespo y Peronard, 1999;

Peronard *et al.*, 2000 a y b) quedó establecido que a medida que los lectores eran más maduros adquirirían mayor conciencia de estas diferencias y, por lo tanto, era posible que fuesen más estratégicos. La claridad en cuanto a lo que los movía en cada lectura concreta les permitiría implementar de forma más eficiente acciones adecuadas para cada situación.

En los niños de cuarto básico que fueron entrevistados aparecieron indicios de conciencia de las diferencias entre las distintas formas de leer, sobre todo relacionadas con su quehacer en el aula. Incluso se dio el caso de una niña que estableció tres tipos de lecturas distintas: cuando estudiaba para una prueba, cuando se preparaba para leer en voz alta ante el curso y, finalmente, cuando leía por puro entretenimiento. Si bien sus compañeros no lograron demostrar una conciencia tan fina de las diferencias, algunos fueron capaces de dar a conocer lo que sabían como lectores de las distintas tareas de leer.

4.1.2.1. *Lectura en voz alta y lectura en voz baja*

A pesar de concebir la lectura fundamentalmente como leer en voz alta, algunos de los sujetos (30%) establecieron diferencias claras entre lectura en voz alta y lectura en voz baja. Si bien coincidimos con Cairney (1999) en que en muchos casos la lectura silenciosa a esta edad implica sobre todo leer murmurando, hemos encontrado algunos sujetos que tenían una visión más cognitiva de dicha forma de leer. Así, un estudiante la diferenció “*porque en silencio uno lee con la mente*” (39). Algunos alumnos intentaron establecer distinciones entre ambos tipos de lectura asignándoles valores estratégicos: “*(Cuando estudio) algunas veces (leo) en voz alta, para que me entren más las palabras en la cabeza y algunas veces en voz baja para estar más tranquilo*. Incluso –en ciertos casos– lo ligaron a un tipo de lectura determinado: “*yo cuando leo, cuando me divierto, no leo fuerte*” (54). Finalmente, encontramos aquellos sujetos que indican diferencias de acuerdo al nivel de comprensión que logran con ellas: “*no, porque leer en silencio uno va entendiendo más las palabras... porque en voz alta, uno lee pero no entiende*” (30) o “*(prefiero leer en silencio) porque como que se te quedan más las cosas y no leerla en voz alta y todos te van a escuchar y van a hacer ruido, entonces, estar en silencio se aprende más*” (23).

4.1.2.2. *Lectura: entretenimiento o estudio*

El 38% de los alumnos entrevistados estableció diferencias entre leer para entretenerse y leer para estudiar. Algunos de ellos (10%) sólo

señalaron una distinción subjetiva indicando que *“leer para divertirse es mejor, pero leer para estudiar es aburrido”* (26). Otros (el 8% aproximadamente) establecieron que la diferencia podía deberse al carácter de obligación que adquiriría la lectura de estudio frente a la de entretención. No obstante, hubo un grupo de estudiantes que pudo dar cuenta del fenómeno refiriéndose a las características particulares de la tarea.

En forma similar a lo que lo hacían los estudiantes de tercer año (Crespo y Peronard, 1999), muchos de ellos señalaron como diferencia principal el número de lecturas que realizaban y dieron respuestas como *“lo leo una vez y después hartas veces y después le pido a alguien que me lo tome”* (53) o *“lo aprendería en mi mente... leyendo varias veces”* (30) y –en algunos casos– esta reiteración incidía en la velocidad de la lectura: *“En la primera lectura comienzo más lento y después voy avanzando más rápido”* (7). No obstante, en la mayoría de las respuestas los alumnos se refirieron a la lectura de estudio describiendo la implementación de estrategias que les permitieran retener la información. Algunos consignan la repetición en voz alta: *“leo así callado, después lo repito”* (36), otros recurren a las preguntas: *“estudio en voz baja y me hago preguntas”* (31) y otros a la escritura, tal vez una forma de tomar notas: *“(cuando estudio) leo en voz baja y empiezo a escribir, por ser, estoy leyendo y a la vez escribiendo”* (54). Finalmente, algunos de los sujetos explicitaron en forma clara todo el proceso de la lectura de estudio dando cuenta de la estrategia de preguntas como una forma clara de evaluación de lo retenido: *“callado, memorizarla... después dejo la hoja al otro lado o la cierro y saco unas preguntas de acá y las escribo ahí... y después cierro el libro y después hago las preguntas”* (39).

4.1.2.3. Diferencias debidas a la velocidad de lectura y otras observaciones

Un 7% de los sujetos hizo referencia a la rapidez de la lectura, señalando sobre todo que la lectura más lenta favorece la comprensión de los textos. Así tenemos sujetos que afirman: *“entiendo mejor cuando leo lento porque yo entiendo más de a poquito”* (60) o *“(a la materia de estudio) la leería más lento, para saber más.”* (36). En otros casos, la mayor o menor rapidez de la lectura parece estar relacionada con el tipo de texto (tal vez influenciado por la distinción lectura de entretención-lectura de estudio): *“algunas veces cuando me aburro lo (el cuento) leo más rápido, en cambio, la ciencia me demoro hartito en leer y la leo hartito”* (61).

Otros dos aspectos de las afirmaciones de los niños es necesario rescatar. Ellos reconocen las diferencias individuales entre los distin-

tos lectores y, como ya se señaló al tratar el tema del concepto de lectura, la diferencia pareciera estar –sobre todo– en la forma en que se pronuncian oralmente las palabras. Si bien un gran número de ellos sostenía que estas diferencias podrían deberse a la edad, también las reconocían entre pares. A la pregunta ¿qué deberían hacer los que leen mal para mejorar?, la mayoría de los sujetos respondió que estos alumnos deben leer más. Y así mantiene la mayoría de los sujetos (86%) la postura de los niños menores (Crespo y Peronard, 1999) que la lectura sólo puede ser mejorada con la práctica reiterada de la actividad. Finalmente, se dio un número de sujetos (23%) que claramente señalaba la influencia de los aspectos afectivos en la tarea de lectura. Sobre todo parecen referirse a ciertas prácticas evaluadoras –como la lectura en voz alta– que tienen lugar en el aula de lengua. Así, hay estudiantes que afirman “*cuando leo en la sala, me pongo nerviosa y me sale mal*” (54).

4.2. Docentes

Como ya se señaló, veinticinco docentes contestaron por escrito un cuestionario que indagaba sobre sus conceptos acerca de la lectura y sobre las actividades que llevaban a cabo para desarrollarla y evaluarla. Es obvio que el instrumento con el cual se recolectó esta información fue diferente de la entrevista abierta utilizada con los niños. Además, el planteo de los temas también se realizó siguiendo otra lógica. Se intentó recoger la información de los docentes asociándola a su quehacer en el aula, para lograr una visión más clara del manejo que cada profesor hacía del concepto en dicha situación. Por este motivo, los tópicos tratados son diferentes de los de los niños y se organizan en tres puntos centrales: perfil del lector, tiempo de dedicación, actividades de la lectura y evaluación. En el próximo apartado se intentará establecer un paralelo entre la información de docentes y alumnos y dar cuenta de algunas conclusiones interesantes.

4.2.1. El perfil del lector

Una forma de indagar sobre el concepto de la lectura que poseían los docentes fue preguntarles qué habilidad debía demostrar un niño de cuarto grado que lee bien. Los profesores podían elegir varias respuestas simultáneamente e incluso incluir alguna propia. La respuesta más marcada (84%) fue la que aludía a la comprensión del contenido y señalaba que el niño podía entender lo que iba leyendo y lo podía demostrar con tareas diversas. Incluso, una docente especificó

que la tarea debía ser referir oralmente la idea general del texto. Muy por debajo de ella, con un 48% de frecuencia le sigue aquella relacionada con la lectura en voz alta que destaca la habilidad de pronunciar bien las palabras y respetar los signos de puntuación. Con la misma frecuencia aparece una respuesta también vinculada con la comprensión, pero en ella el alumno debe construirla relacionando las distintas partes del texto. Es una visión de la lectura desde una perspectiva de lo que Van Dijk y Kintsch (1983) llamarían estrategias microestructurales. Desgraciadamente, ni la encuesta (esta es una de las limitaciones de este trabajo) ni los docentes señalan claramente cuáles serían estas unidades que se unen formando el todo del texto, si estamos hablando de párrafos, oraciones o elementos superestructurales del tipo textual.

Con el 24% de frecuencia fue señalada una respuesta que pareciera mantener el concepto de lectura más emparejado con la decodificación (Colomer y Camps, 1990). En ella se señala que un buen lector es aquel capaz de juntar las letras para formar palabras sin ningún problema. Este tipo de habilidades pareciera ser más característico de niños que acuden a primero básico (Velásquez, 1999). Con un 16% se encuentran aquellas que señalan al lector hábil como el que es capaz de repetir textualmente lo leído. A pesar de ser la menos elegida, el que algunos docentes hayan indicado esta respuesta resulta inquietante. El término “literal” permite suponer que este lector ideal debe ser capaz de repetir la lectura de memoria, respetando palabra por palabra. Si bien toda comprensión cabal de un texto conlleva en cierta forma retenerlo en la memoria y ser capaz de referirse a él, la reiteración apegada a la letra implica una forma muy efímera de almacenamiento que nada tiene que ver con aquella (Crespo, 1996).

4.2.2. La lectura: su tiempo en el aula y las actividades para desarrollarla

Sin duda, en todas las afirmaciones de los docentes puede observarse que la lectura es una de las actividades que más se practica en clase. El promedio de horas dedicadas a ella semanalmente en los salones de clase es de 2,30 horas y supera al dedicado a otras actividades relacionadas con la lengua, como la escritura espontánea (1,50 horas), el dictado y la copia del pizarrón (1,30 horas), las exposiciones orales (1,00 hora) y los juegos de dramatización (0,30 hora).

Cuando se les pidió a los docentes señalar la frecuencia de ciertas actividades, el 60% de ellos señaló que siempre trabajaba con la lectura en voz alta, ya sea desde el banco o al frente. También tuvieron amplia preferencia tareas de lectura con realización de alguna actividad de comprobación como la respuesta de cuestionarios

(45%) y tareas de completado o elaboración de dibujos utilizando la información comprendida (45%). La lectura silenciosa de entretenimiento y aquella en la que varios estudiantes debían buscar juntos información lograron una frecuencia del 36% y, finalmente, la búsqueda en los diccionarios alcanzó el 24%.

4.2.3. Las formas de evaluación de la lectura

La forma de evaluación que más se indicó como empleada “*siempre*” resultó ser la realización de tareas de comprobación, como la respuesta de cuestionarios y las tareas de completar o dibujar, que fueron señaladas por el 60% de los docentes con esa frecuencia. A la lectura en voz alta la seleccionaron como la más usual en el 48% de las respuestas y el resumen sólo apareció señalado en esos términos en el 10% de las respuestas (en algunos casos el resumen era oral).

Si comparamos estos informes sobre tareas de evaluación con las actividades de lectura que se realizan con mayor frecuencia, podemos señalar que no existe gran diferencia entre ambas. Las tareas que se llevan a cabo para mejorar la lectura en el aula son idénticas a las que se utilizan para evaluarla. No existen referencias directas (aunque tal vez una indagación más profunda las mostrase) de otros enfoques didácticos como el reconocimiento de tipos de textos o entrenamiento en estrategias (Cooper, 1998, Solé 1996). Estos resultados coinciden en gran medida con los hallados por Quinteros y Hernández Martín (1999) en su estudio con profesores de básica y media.

4.3. Relación entre las concepciones de los alumnos y las de los docentes

Una idea clara que parece desprenderse de aquello que los niños dicen acerca de la lectura es la que caracteriza leer como leer en voz alta. Esta noción coincide en parte con lo sostenido por algunos docentes. Recordemos que casi en la mitad de las ocasiones (48%) la habilidad de leer de los alumnos fue identificada por ellos con la capacidad de pronunciar correctamente las palabras (incluso a nivel de deletreo) y de entonar adecuadamente las frases, respetando puntos y comas. Sin embargo, la mayoría de ellos parece señalar de manera más clara que la lectura implica comprensión. En el 84% de sus respuestas apuntan a esta idea como la más adecuada. En otras palabras, mientras los docentes ven la lectura tanto como verbalización oral cuanto como comprensión silenciosa, los niños –aunque reconocen las variaciones– consideran que la más importante es la lectura en voz alta.

Ambas formas de leer son claramente distintas: la lectura oral es literalmente una traducción de un código visual a un código oral, mientras que la lectura silenciosa busca construir una representación del significado de un texto. Sin embargo, en la visión que se desprende del aula, ellas aparecen mezcladas. Rubio (2000) sostiene que los docentes de básica confunden los fines del leer, consideran que una primera lectura oralizada llevará posteriormente a la comprensión y que el niño pasará de una práctica en voz alta externa a una mental e interna, en la que comprenda el significado de un texto. No existen pruebas de que este fenómeno funcione así y el testimonio del alumno que dice no comprender nada cuando lee en forma oral (entrevista 30, citada apartado 4.1.2.1.) es plausible desde el punto de vista cognitivo, debido a nuestra limitada capacidad atencional.

La importancia de la lectura oral también es visible en la predilección que los docentes tienen por tareas que la involucran, tanto como modo de practicar la lectura cuanto como de evaluarla. Esta predilección pareciera estar relacionada con la idea muy difundida en el ámbito pedagógico de que debe existir un comportamiento observable que indique que el objetivo didáctico, en este caso la lectura, ha sido alcanzado. Néricci (1980) denomina a este fenómeno operacionalización y lo define en los siguientes términos:

“La operacionalización de un objetivo consiste en especificar el comportamiento deseado, las condiciones de manifestación del mismo y las pautas suficientes de desempeño. En fin, operacionalizar un objetivo es encuadrarlo dentro de condiciones en las que el mismo se torna observable y evaluable” (Néricci, 1980).

Así, el docente se encuentra ante el desafío de desarrollar la capacidad lectora de sus alumnos y al mismo tiempo mantener la observación directa de los avances y logros del alumno. ¿Qué otro recurso puede ser más idóneo que la lectura en voz alta, con el supuesto de que la palabra o la frase pronunciada correctamente ha sido (o lo será con la práctica) bien comprendida por el niño? Este imperativo pedagógico de observar el proceso de adquisición por medio de algún índice evidente vuelve lógico el concepto que el profesor se ha formado sobre la lectura en el aula y el énfasis pedagógico con el cual lo respalda.

Otra actividad que tiene lugar tanto para evaluar como para desarrollar la lectura –que implica también una respuesta observable– es la de hacer tareas de comprobación de comprensión, como contestar cuestionarios, hacer dibujos o el completar de espacios. En general, ningún niño considera que un buen lector es el que contesta una tarea de completado o responde correctamente las preguntas, y

los pequeños estudiantes no parecieran establecer relaciones entre ellas y la tarea de leer. Falta en ellos el concepto del uso posterior de la información obtenida gracias a la lectura. En el caso de las preguntas, algunos reconocen su rol cuando leen para estudiar como pautas para organizar la retención de un material que debe ser almacenado en la memoria. Según Cairney (1999) pareciera existir en los niños una tendencia a aprender técnicas que les permitan resolver las tareas de responder preguntas o completar espacios vacíos que nada tienen que ver con la comprensión en sí, sino con el reconocimiento de claves léxicas o expresiones literales.

Los niños también se refieren a la lectura como retener información (la idea es casi memorizarla). Algunos docentes (el 16%) parecieran estar parcialmente de acuerdo con ellos y señalan como un rasgo típico del lector hábil el ser capaz de repetir textualmente lo leído. Los niños hablan de esta retención literal, generalmente, en el ámbito de la lectura de estudio y pareciera ser un recurso para recordar la materia que reemplaza a retener la información del texto comprendiéndolo. Como ya se señaló, este tipo de respuesta es un poco inquietante ya que apunta a un aprendizaje memorístico y no significativo de contenidos que, a la larga, no beneficia a los niños y les significa hábitos de apropiación de conocimiento si no dañinos por lo menos inútiles.

Como puede verse, mucho de lo que el aprendiz de la lectura piensa y cree acerca de ella parece haber sido moldeado por las prácticas que se piden en el aula y corresponde, en cierta medida, con las representaciones de sus maestros. Sin embargo, no siempre es así. Hay conceptos que los niños sostienen acerca de la lectura que no se manifiestan en lo que el profesor define como leer, ni se ven claramente en las tareas que pide a sus alumnos. Ya pudo verse antes que para muchos niños leer y sobre todo leer cuentos es imaginar. Los docentes no se refieren en forma explícita a esta dimensión de la lectura. Aunque la tarea de lectura silenciosa, la dramatización de cuentos y el dibujo de lo leído pudiera apuntar a favorecer este concepto.

Además, los niños supieron dar cuenta de otras diferencias entre lectura oral y silenciosa y de la influencia de la velocidad al leer en sus experiencias de la tarea y en los resultados que lograban con ella. La distinción estudio vs. entretenimiento también apareció claramente deslindada, a pesar de que ningún docente indicó claramente que ésta se manejaba en la clase, salvo en el caso de la actividad de lectura silenciosa de cuentos que parece apuntar al cultivo de la lectura por entretención. Finalmente, los estudiantes fueron capaces de dar cuenta de implementaciones estratégicas para la lectura de

estudio a pesar de que no hay indicios en las respuestas de los docentes de que esto hubiera sido enseñado en forma explícita.

Ahora bien, es necesario ser cauto a la hora de decir que el docente no ha tenido nada que ver en la formación de esos conceptos; sólo podemos decir que no han sido informados en esta investigación y que –tal vez– una observación más directa de las aulas nos revelaría acciones o intervenciones docentes que facilitarían o propiciarían la formación de estos conceptos.

5. CONCLUSIÓN

Garner (1994) señala que si bien hay evidencias de que el conocimiento, las estrategias y las habilidades metacomprendivas aumentan con la edad y la experiencia, no está claro qué mecanismos llevan a los novicios a convertirse en expertos. Flavell (1987) considera que la fuente podría encontrarse en la retroalimentación informativa que el niño obtiene cada vez que participa en una actividad cognitiva y considera sus resultados. Por su parte, la propia Garner (1994) –en una postura más claramente vygotskyana– plantea que la fuente podría darse en la interacción social, la comunicación entre niños y adultos (los docentes entre ellos) y entre pares.

Las conclusiones que se pueden sacar de este estudio parecieran indicar que la vertiente es doble. Por un lado, la interacción del niño con el docente, las prácticas áulicas y las formas de evaluación parecen modelar en el niño una idea bastante clara acerca de la lectura. Por otro, pareciera ser el propio niño quien percibe diferencias y propone soluciones estratégicas a las tareas que se le presentan –como el estudio– y que le exigen una forma de lectura distinta a la práctica oficial. Muchas de sus respuestas son descripciones más o menos vívidas de sus propias experiencias como lectores exitosos o no exitosos.

Finalmente, no es posible cerrar este artículo sin incluir una reflexión de otra naturaleza. Al comienzo se hizo referencia a las investigaciones que se han estado llevando a cabo en torno a la comprensión lectora e incluso se han citado propuestas didácticas como las de Cooper (1998), Solé (1996) o Cairney (1999). Gran parte de esta renovación no parece haber influido en el hacer de nuestros docentes de lengua y en sus aulas siguen vigentes con demasiada fuerza conceptos básicos o simples de lo que leer implica. Así, tenemos la prevalencia de la lectura oral o la importancia de la comprensión literal, tanto medida en tareas de verificación como en repetición textual de lo leído. Quinteros y Hernández Martín (1999)

señalan que los docentes españoles confunden prácticas de ejercitación y prácticas de evaluación; algo bastante parecido está ocurriendo con los docentes de Chile.

Si bien existen investigaciones sobre la lectura y su evaluación tanto en el exterior como en nuestro país (Colomer y Camps, 1990; Gagné, 1991; Peronard, 1993; Solé, 1996; Condemarín y Medina, 2000), pareciera haber un abismo entre teoría y práctica que –a pesar de la reforma educativa en marcha– no ha terminado de zanjarse. Widdowson (1998) sostiene que toda práctica de investigación educativa debe tener como principal intermediario y aliado al docente, que es quien más conoce la realidad de las aulas. Es de esperar que esta cooperación entre experto y didacta ocurra en algún momento para que la investigación y la docencia se unan en una “transposición didáctica” más útil y valedera.

6. BIBLIOGRAFÍA

- CAIRNEY, T.H. (1999). *Enseñanza de la comprensión lectora*. Madrid. Morata.
- CAMPS, Anna (2000). “Introducció: Objete, modalitat i àmbits de la recerca en didàctica de la llengua”, en Camps, A. Ríos, I. y Cambra, M. *Recerca i formació en didàctica de la llengua*, Barcelona. GRAÓ.
- COLOMER, María Teresa y CAMPS, Anna (1990). *Enseñar a leer, enseñar a comprender*, Madrid. Ediciones Celeste.
- CONDEMARÍN, Mabel y MEDINA, Alejandra (2000). *La evaluación auténtica*, Santiago: Andrés Bello.
- COOPER, David (1998). *Cómo mejorar la comprensión lectora*, Madrid: Visor.
- CRESPO, Nina (1996). “El conocimiento de los objetivos de Lectura”, en *Revista Signos*, Nº 40, 95-106. Universidad de Valparaíso.
- CRESPO, Nina y PERONARD, Marianne (1999). “El conocimiento metacomprendivo en los primeros años escolares”, en *Revista Signos*, Nºs. 45-46, 103-119. Universidad de Valparaíso.
- CHEVALARD, Y. (1989). *La transposition didactique. Du savoir savant au savoir enseigné*, Paris: La pensée sauvage. (2ª edición 1991).
- FLAVELL, John (1985). *Cognitive development*, USA: Prentice Hall.
- FLAVELL, John (1987). “Speculation about the Motive and Development of Metacognition”, en Weiert, F. y Klöwe, R. (Eds.). *Metacognition, Motivation and Understanding*. London: Lawrence Erlbaum Associates, Publishers.
- GAGNÉ, Ellen (1991). *La psicología cognitiva del aprendizaje escolar*. Madrid: Visor.
- GARNER, Ruth (1994). “Metacognition and Executive Control”, in Rudell, R. Rapp Rudell, M, Singer, H. (Eds.). *Theoretical Models and processes of Reading*. USA: International Reading Association.
- MATEOS, Mar (1991). “Entrenamiento en el proceso de supervisión de la comprensión lectora: fundamentación teórica e implicaciones educativas”, en *Infancia y Aprendizaje*, Nº 56, 36-50. Madrid.

- NAVARRO, Elba (2000). "Alfabetización emergente y metacognición", *Revista Signos*, Nº 47, 111-121, Universidad Católica de Valparaíso.
- NÉRICCI, Imídeo (1980). *Metodología de la Enseñanza*, Kapelusz. México.
- PARIS, S., LIPSON, M. y WIXSON, K. (1994). "Becoming a Strategie Reader", en Rudell *et al.* (Eds). *Theorical Models and Processes of Reading*, USA: International Reading Association.
- PERONARD, Marianne (1993). "¿Comprensión textual o producción textual?" Comunicación presentada en el V Congreso Nacional de la Sociedad Argentina de Lingüística. Mendoza. Argentina.
- PERONARD, Marianne; CRESPO, Nina y GUERRERO, Inés (2000a). "La metacomprensión en escolares chilenos de educación básica", *Revista Argentina de Lingüística*, Nº 45. Buenos Aires.
- PERONARD, Marianne; CRESPO Nina y VELÁSQUEZ, Marisol (2000). "La evaluación del conocimiento metacomprensivo de la lectura en alumnos de Educación Básica", *Revista Signos*, Nº 47, U.C.V. Valparaíso, Chile.
- POZO, Juan, SCHEUER, Nora; PÉREZ, María y MATEOS, Mar (1999). "El cambio de las concepciones de los profesores sobre el aprendizaje", en SÁNCHEZ, OÑORBE y BUSTAMANTE (Eds). *Educación científica*, Madrid: Servicios de Publicaciones Universidad de Alcalá.
- QUINTEROS, A. y HERNÁNDEZ MARTÍN, A. (1999). "La lectura en la escuela ¿qué y cómo actúan los profesores?", en *Revista Textos*, Nº 22, 91-104. Barcelona.
- RUBIO RIVERA, Esteban (1998). *Lengua y lectura: Una reflexión desde la práctica*. Madrid: Editorial Escuela Española.
- SOLÉ, I. (1996). *Estrategias de Lectura*, Barcelona: GRAÓ.
- VAN DIJK, Teun y KINTSCH, Walter (1988). *Strategies of Discourse comprehension*, New York: Academic Press.
- VERGARA, Marcelo y VELÁSQUEZ, Marisol (1999). "Relación entre la comprensión de textos escritos y la experiencia metacomprensiva", en *Revista Signos*, Nºs. 45-46, 149-158. Universidad de Valparaíso.
- VELÁSQUEZ R., Marisol (1999). "Niños que leen letras, niños que leen textos", en *Revista Lingüística en el aula*, Nº 3, 59-70. Universidad Nacional de Córdoba. Argentina.
- WIDDOWSON, H.G. (1998). "Aspectos de la enseñanza del lenguaje", en Antonio Mendoza (Coord.). *Conceptos clave en didáctica de la lengua y la Literatura*, Universitat de Barcelona: Horsori.