

5.

La lectura en la formación docente

Sobre las competencias lectoras de los futuros docentes

Durante los últimos decenios del siglo XX, la lectura ha sido motivo de controversias entre los investigadores y pedagogos abocados a este objeto de estudio. El motivo de estas polémicas está basado en una constatación recurrente a través del tiempo. A los alumnos les cuesta comprender el proceso lectural y, por eso, con mucha frecuencia abandonan sus intenciones de leer. Pero, ¿cuál es la causa de este problema?. ¿Es debido a la complejidad del aprendizaje de la lengua escrita? ¿O por el contrario, como se oye decir con frecuencia, sucede que los alumnos, seducidos por los modernos medios de comunicación, vienen poco motivados para leer?. Por último, ¿qué cuota de responsabilidad tienen los padres y los docentes en la tarea de desarrollar el gusto por la lectura?.

En realidad, tratándose de una sociedad letrada, los miembros de los distintos estamentos sociales son partícipes en la tarea de fomentar comportamientos lectores. No obstante, es función inexcusable de la escuela enseñar a leer, por lo tanto la formación docente debe nutrir al futuro maestro de los saberes y competencias necesarias para mediar entre el objeto de estudio y el sujeto que aprende los contenidos propios de la lectura.

En consecuencia, desde nuestro lugar de formador de formadores de maestros, en este artículo plantaremos algunas reflexiones sobre aspectos que nos parecen poco atendidos en la formación del docente de lengua. Se trata de *Las competencias lectoras del docente*.

Reconocemos que el tema no se agota en estas cuestiones, hay otros aspectos como los conocimientos teóricos sobre los modelos actuales basados en los procesamiento lingüísticos que se implican en el acto de lectura - enfoques interactivos y transaccionales -, los modos de abordar el material escrito, la consideración de los alumnos como sujetos cognoscentes y la proyección didáctica de los contenidos

Alicia N.M. Giménez
pag. 49-56

disciplinarios que revisten una importancia no desdeñable.

Debido a que sobre los aspectos señalados anteriormente existe abundante y selecta bibliografía, constituye, en cambio, nuestra preocupación por ser un terreno menos explorado, la observación de las prácticas de lectura en lo que respecta a la experiencia lectora de algunos de los futuros docentes.

Así es como lo expresado anteriormente puede ser causa de que en la Transposición Didáctica las propuestas a los alumnos se transformen en conjuntos de actividades motrices, visuales y kinestésicas en las que se soslayan las dimensiones psico y sociolingüísticas de ese objeto de estudio y, por ello, dichas propuestas actúan como una rémora para el desarrollo de los procesos lecturales.

Saber leer y enseñar a leer

Si al docente no le gusta leer, difícilmente podrá lograr que sus alumnos se comporten como lectores competentes. Se limitará, en su función de enseñante, a dar a conocer una técnica, consistente, en los primeros grados, en mostrar la equivalencia de fonemas y grafemas; y en los siguientes a proponer el subrayado de ideas, o la extracción de palabras de lo leído para efectuar búsquedas gramaticales de distinto tipo, entre otras actividades mecánicas.

Qué tienen de común las propuestas de decodificación de los primeros grados con la ejercitación gramatical después de la lectura o la llamada técnica del subrayado de ideas? Tienen en común que permiten al docente llevar a cabo una tarea, mediante la cual se proponen ejercitaciones homogéneas y en las que hay una sola respuesta correcta. Tienen en común, además, que la atribución de significados, que es esencial en el proceso lector, está ausente.

Las causas de estas propuestas están en la conformación de la lengua como objeto de estudio ya que la misma comprende distintos tipos de contenidos.

Por un lado están aquellos contenidos netamente conceptuales como los gramaticales que consisten en la descripción del sistema y de las reglas que lo rigen. Enseñar gramática permite desmenuzar los componentes de la lengua para advertir cómo estos van conformando el sistema. No se discute la importancia de este tipo de contenidos que permite al usuario hacer explícitas las reglas que maneja de modo implícito. Pero la misma tiene otra ubicación en la Didáctica del hecho lingüístico a la que más adelante se aludirá.

Por otra parte en la lengua hay otros campos que son procedimentales: hablar, escuchar, leer, escribir,... Estos últimos constituyen capacidades complejas que reúnen en sí, tanto los aspectos gramaticales usados de manera intuitiva como la capacidad para usar estratégicamente el lenguaje de acuerdo con las circunstancias del hecho comunicativo, y con los componentes del circuito comunicacional, en lo que respecta al lugar en que se produce la comunicación, las instancias temporales, los tiempos simultáneos o diferidos de la emisión y recepción, el status e intenciones de emisores y receptores.

Estos últimos a los que enseñan suelen generarles incertidumbre en primer lugar porque no se sabe con precisión cuáles son los avances que van realizando los alumnos, en segundo lugar, el abordaje de estos contenidos implica darle mayor

autonomía a los aprendices, con lo cual se temen desbordes en la disciplina. Por último el trabajo desde el procedimiento obliga a tener en cuenta los intereses y necesidades del que aprende, lo que deriva en un abordaje a partir de la diversidad.

Enseñar gramática, en cambio, permite planificar secuencias homogéneas de enseñanza inamovibles en el tiempo ya que sólo es necesario describir el sistema, además tiene la ventaja de que después de la lección impartida por el maestro, el niño realiza actividades de ejercitación lo cual constituye una rutina escolar cristalizada a modo de pacto entre docente y alumno. Así es como los niños saben que después de leer se harán actividades gramaticales, y si se trata de comprender un texto subrayarán las ideas principales tratando de coincidir con lo que su docente considera más importante en cada párrafo. Esta rutina deviene inexorablemente en la anulación del deseo de leer.

Ejercer el derecho a leer, leer para ejercitar

En el año 1994, (Giménez, A, 1994:46) en un documento destinado a la capacitación de los docentes de la entonces escuela primaria, exploramos en un sexto grado, los estereotipos que existen respecto a las actividades de post.-lectura. Con esa intención ofrecimos a los niños el texto "La Intrusa" de Pedro Orgambide con la siguiente consigna: "Leemos, pensamos, escribimos," Intencionalmente, habíamos elaborado una consigna abierta, para ver qué reacción provocaba en los educandos. Luego, les preguntamos qué habían hecho después de leer y nos confesaron que no sabían qué tenían que hacer. Les pedimos que reformularan la consigna de trabajo y surgieron, entonces, las actividades descontextualizadas a las que hacíamos referencia en el párrafo anterior. Las propuestas más frecuentes fueron las siguientes (Giménez, 1994:48 y 49) "Hacer redacciones con las palabras difíciles"; "Sacar verbos de la redacción y con los verbos hacer una poesía"; "Buscar palabras en el diccionario" "Buscar palabras agudas, graves y esdrújulas"

En consecuencia, después de leer, los chicos esperan que sus maestros les indiquen tareas referidas a otros campos de la lengua. La elaboración de sentidos textuales, el enfoque de la lectura como hecho comunicativo que permite establecer un diálogo con un locutor lejano y horadar las palabras para encontrar el núcleo semántico de las mismas en la constelación textual se transforma, de este modo en un mero repertorio de actividades pautadas para ejercitar aspectos gramaticales y normativos o para desarrollar destrezas como la búsqueda de vocablos en el diccionario. ¿No hubiese resultado más rico que los alumnos discutieran los posibles sentidos del texto? O bien, que reconstruyeran los argumentos expuestos por el personaje o que formularan hipótesis sobre quién podría ser la intrusa.

De ese modo tendríamos un sujeto que despliega estrategias cognitivas para reconstruir el significado del texto y no un ser anodino que realiza ejercicios mecánicos para los cuales hay una sola respuesta correcta.

No queremos significar con lo expuesto que la enseñanza de los contenidos gramaticales deba estar ausente. Por el contrario, consideramos que es función de la escuela el hacer consciente las estructuras lingüísticas que el niño usa de manera

inconsciente. Al respecto (Vigotsky, 1977:140), señala: **“La gramática y la escritura ayudan al niño a alcanzar un nivel superior en la evolución del lenguaje”**.

Lo que queremos significar, en cambio, es que los contenidos conceptuales tienen que ser enseñados con relación al acto lingüístico producido mediante la reflexión metalingüística. Es decir como contenidos al servicio de las competencias comunicativas. Al respecto, Joaquín Dols (1997:79) expresa: ... “Para las actividades gramaticales el profesor dispone de una descripción precisa de los contenidos que el alumno debe adquirir cada año, sin embargo para las actividades de expresión escrita y oral, en la que los contenidos son infinitamente más complejos, debe contentarse con indicaciones más someras...”.

En conclusión enseñar a leer implica ayudar al alumno a tomar conciencia de los valores de la lectura, traducidos tanto en la belleza de giros y frases como en las propiedades del lenguaje. Esto último se refiere a la adecuación a la situación comunicativa y, también, a la precisión en el uso del sistema lingüístico, sin descuidar la corrección idiomática. Implica, además, reflexionar sobre la lectura como un mundo que se abre a la capacidad de imaginar, razonar, comparar e hipotetizar sobre otras realidades y puntos de vista con lo cual desaparecen las fronteras geográficas y cercenamientos espirituales.

Los tiempos de la enseñanza de la lectura

Otra consecuencia de este predominio de los aspectos conceptuales sobre los procedimientos del área es la creencia de que sólo se enseña a leer y escribir en el período de alfabetización, es decir primero y segundo año. Luego la lectura se entiende en su función instrumental como herramienta de apropiación de la cultura. Es cierto que ésta constituye un medio para aprender y, en ese sentido, al descontextualizar los referentes de lo que señalan, permite al individuo elevarse sobre el entorno inmediato mediante la abstracción; pero no se debe olvidar que la lectura tiene sus propios contenidos.

Esta idea de que después de enseñar las relaciones entre fonemas y grafemas, la comprensión de lo leído deviene de manera espontánea, ha producido la instalación de la creencia según la cual se sabe leer cuando se puede decodificar y unir los elementos de una unidad de sentido en sí mismo como lo es la palabra.

Sin embargo el proceso es mucho más complejo; por una parte, como lo ha demostrado Emilia Ferreiro (1988), la lengua escrita no es una transcripción de la lengua oral, sino una nueva forma de representación, por lo que no puede aprenderse como una técnica.

Otros autores como Cassany (1993) se han preocupado por establecer las diferencias textuales y contextuales de lo oral y lo escrito para demostrar que cada uno de ellos tiene una configuración semiótica propia. Por último, desde la línea psicológica de Vigotsky que luego retoma (Bruner, 1988:107) se asevera que **“la lengua escrita proporciona la posibilidad de extender la actividad lingüística más allá del contexto de referencia inmediato”**.

En consecuencia, lo escrito debe ser objeto de reflexión como sistema de comunicación que cumple funciones distintas de la oralidad. Sirve para comunicarse con

destinatarios a quienes probablemente no se conoce y lo mismo les sucede a los lectores respecto a los autores.

Además, la realidad que se nombra no está presente en el contexto inmediato por lo que no se puede señalar, así es como el contexto lingüístico se erige como autosuficiente para aludir a una realidad lejana.

En consecuencia, enseñar lectura no es una tarea exclusiva del docente de primer ciclo porque no se aprende a leer mediante una técnica de equiparación de lo oral a lo escrito. Se aprende a leer recreando significados a partir de lo que se conoce.

Se perfecciona el proceso lector a lo largo de toda la vida, en la medida en que se aprecian cada vez con más sutileza las estrategias de producción, los modos de circulación del material impreso, los lugares en los que se encuentra este tipo de materiales. También se perfecciona el proceso lector, frecuentando distintos tipos de textos que exigen adoptar diversos modos y estrategias de lectura.

Lectura oral y lectura silenciosa

Otra rutina escolar está centrada en la práctica excluyente de la lectura oral. Creemos que esta tradición proviene del asociacionismo que separaba en la lectura dos aspectos: mecánicos y comprensivos. Los aspectos mecánicos precedían a la comprensión y consistían en la pronunciación, la expresividad, la fluidez oral. Así la secuencia para la enseñanza de lectura que se advertía en las currículas escolares era: Lectura Oral - Silabeante - Lectura Corriente - Lectura Expresiva - Lectura Comprensiva.

El docente que no es experto en lectura sigue esta progresión porque le permite controlar los llamados *errores en la lectura*. Al respecto, la perspectiva actual del error ha variado. Se ha comprobado que el lector yerra en la medida en que va apropiándose del sentido e incorporando sus saberes previos; por esta razón hay todo un trabajo didáctico a partir de los llamados *errores de lectura*.

Así el modelo transaccional de lectura se basó en el análisis de desaciertos (*miscues*) que obedecen a predicciones e inferencias que efectúa el lector al procesar la información y construir el significado.

Sobre docentes expertos en lectura

Hasta ahora intentamos demostrar que un docente que no lee, enseña a sus alumnos mediante una técnica, con la cual se sentirá más seguro porque consiste en pasos graduados que prescinden, por un lado, de la diversidad cultural del alumno y por otro, de la complejidad del proceso lector.

Pongamos ahora la contrapartida: el docente que es lector experto. Seguramente este enseñante generará en sus alumnos comportamientos lectores. Por una parte, su propio acervo de lecturas le permitirá efectuar comentarios acerca de libros, revistas u otros portadores que despertarán en sus alumnos el deseo de acercarse al material escrito. Además su reservorio de experiencias lectoras lo guiará sobre las

demandas e intereses de los estudiantes para seleccionar el soporte que satisface dicha demandas. Por otra parte, es probable que instale en el curso un circuito de lecturas y de comentarios y discusiones acerca de lo leído, con lo cual se acrecienta el deseo de leer para compartir ideas, afectos, placeres y conocimiento.

No faltará la oportunidad en que espontáneamente tome un texto y se los lea a sus alumnos con lo que está mostrando un modelo de lector consumado. Por supuesto consideramos que ésta es una forma eficiente de enseñar a través de los propios comportamientos.

Muchos estudiosos de la Didáctica de la Lectura destacan la importancia de la oralización de la misma por parte del maestro, como forma de mostrar las estrategias que despliega el lector experto. Isabel Solé (1994:64) dice al respecto: **“La lectura y la escritura son procedimientos: dominarlos supone leer y escribir en forma convencional. Para enseñar los procedimientos es necesario mostrarlos, como condición previa a su práctica independiente. Así como los maestros y maestras muestran cómo mezclar las pinturas para obtener un determinado color, o cómo hay que proceder para registrar las observaciones sobre el crecimiento de una planta, deberían poder mostrar lo que ellos hacen cuando leen o escriben”**.

Cuántas veces recordamos a aquél maestro o profesor que nos leía con cadencia y distintas modulaciones un cuento, una nota o un texto expositivo. Además como lector competente, este docente, sabrá enmarcar la lectura en situaciones reales de comunicación diferida. La mayor parte de los teóricos de este campo disciplinar insiste en que el acto de lectura se desencadena por un objetivo: se lee por placer; para buscar un dato; para confirmar algo que se sabe; para aprender; entre otras funciones. Es decir, se busca en la lectura la compañía, el disfrute, el aprendizaje, la solución de un problema tanto de la esfera personal como del plano social.

Este docente que ama la lectura, sabe que la enseñanza de la misma en su especificidad no se corta en un ciclo, el proceso lector es un proceso perfectible que se abre a nuevas estrategias y que genera formas de comunicación y reflexión que en movimientos envolventes se enriquecen y complejizan en cada lectura.

Además, este docente, sabe por su propia experiencia que lo que se hace al leer es construir significados en la medida en que se reconocen los grafemas y posibles combinatorias regladas. Así es como demuestra ante sus alumnos que el proceso lector comprende dos procesos simultáneos: ascendentes que van de la decodificación a la comprensión y descendentes referidos a los recursos cognitivos que el lector despliega para comprender el texto usando la decodificación.

En definitiva estos últimos, los grafemas, están en función de la comprensión. Por ello difícilmente se conformará con guiar a sus alumnos con actividades en las que el sentido esté ausente. Aún cuando no conozca el soporte teórico de los modelos interactivos y transaccionales orientará sus clases de lectura en este juego dialéctico, entre unidades lingüísticas y unidades comunicativas.

También podrá instalar la lectura como práctica cultural en la escuela, en sus modalidades de oralización o lectura silenciosa. La lectura como proceso, en ese circuito espontáneo que se genera al leer, se cruza con los propósitos. Si se lee para compartir y disfrutar de los significados se lee oralmente, si se lee para gozar en forma privada de valores y sentidos del texto impreso, en cambio, es probable que

se lea en forma silenciosa, tal vez si se lee para hacer algo, se monitorea la adecuación entre texto y acción. En consecuencia el docente que es lector espontáneo manifiesta dos tipos de conductas: lee con una finalidad como las que señalábamos antes y adopta posturas frente al texto impreso.

Respecto a las dos posturas del lector, Louise Rosenblat (1996:14) dice que la lectura es un continuo fluir de conciencia y en ese continuo se conjugan aspectos públicos y aspectos privados del lenguaje. Los primeros implican la postura eferente, ubicado como tal, el lector transacciona con el texto para extraer significados. Así se lee un periódico, una monografía, un edicto. Los segundos se refieren a la postura estética; situado en ella, la atención de quien lee se centra en las imágenes, sentimientos, ideas en las que se respira el espíritu del autor. Es una lectura cualitativa y reside en los aspectos privados del lenguaje.

Las prácticas lecturales en la escuela, en consecuencia, llevarán a los alumnos guiados por su docente a elegir una u otra modalidad – oral, silenciosa, eferente o estética – según su postura lectora.

Respecto a la lectura como práctica cultural, Roger Chartier (1999) señala que la lectura silenciosa precedió a la oral en la antigüedad clásica, pero esta capacidad se perdió en la alta Edad Media, porque los textos no estaban escritos en lenguas vernáculas sino en latín. Al no haber separaciones entre palabras en esta última, el lector debía oralizar para comprender. Posteriormente, se separaron las palabras en textos impresos y así se volvió a emplear la lectura silenciosa. Agregamos que en las escuelas pareciera ser que se considera que la habilidad para oralizar precede a la capacidad para comprender, de modo inverso al proceso histórico que señala el investigador francés.

A modo de cierre

Nuestra hipótesis, surgida de la observación diaria de clases, es que las páginas impresas no llaman la atención de muchos de los futuros docentes. Prefieren el lenguaje vivo y cotidiano de la palabra oral ya sea la del intercambio cotidiano o la de los modernos medios de comunicación. No se frecuenta espontáneamente el libro u otros materiales impresos. Así es como cuando pedimos opiniones fundadas en lecturas previas, las respuestas son vagas, imprecisas y apresuradas. No se citan autores como si los libros fueran producto de una conciencia indeterminada que ha dejado marcas en el papel para que otros las descifren. Por ello, tampoco se va construyendo un repertorio personal de ideas, opiniones y valoraciones producto de la frecuentación de los materiales impresos.

Estas constataciones nos ubican en la dimensión exacta de lo que resta por hacer: *enseñar a leer*.

Es decir que previamente o simultáneamente con la discusión sobre propuestas de lectura para llevar al aula de la Educación General Básica es necesario dotar al docente de competencias lectoras. Hay que idear distintos modos de abordaje de los textos y variados motivos para acercarse a ellos.

Se tiene que crear la necesidad de leer tanto el libro tradicional como el libro electrónico. En ambos casos se trata de lectura.

Es imprescindible además que se manipulen los textos como objetos físicos, que se reconozcan los elementos paratextuales y sus aportes para la comprensión de sus modos de significar, a través de la contextualización del hecho lingüístico en el proceso de circulación propio de la palabra escrita.

Por último, no perdamos de vista que los materiales impresos están cambiando, hoy se leen libros, pero también la palabra escrita está en el diskete, por lo que habrá cada vez distintas formas de leer pero, lo que siempre estará presente es la lectura como forma de ingreso al mundo de la identidad personal, de la memoria colectiva y en definitiva de lo que hace a la diferencia entre los seres humanos y las especies animales: la capacidad de abstraer, de razonar y de elevarse sobre el entorno inmediato.

Bibliografía

- Bruner, J. (1988) Desarrollo cognitivo y educación. Madrid. Morata. 2da. Ed. (1995)
- Carney, T. (1992) La enseñanza de la comprensión lectora. Madrid. Morata.
- Cassany, D. (1991) Describir el Escribir. Como se aprende a escribir. Paidós. Barcelona.
- Chartier, R. (1999) Cultura escrita, Literatura e Historia. México F.C.E.
- Dolz, J. (1997) Géneros y progresión en expresión oral y escrita. Elementos de reflexión a partir de una experiencia realizada en la Suiza francófona. En: "Textos de la Didáctica de la Lengua y la Literatura" N°11.
- Ferreiro, E. (1988) Proceso de Alfabetización. La alfabetización en proceso. Bs.As. Centro Editor de América. Latina.
- Giménez, A. y otros (1994) Capacitación docente. Actualización en contenidos de Lengua. Santa Rosa. Ministerio de Cultura y Educación de La Pampa.
- Goodman, K. (1996) La lectura, la escritura y los textos escritos. Una perspectiva transaccional sociopsicolingüística. En Textos en Contextos2. Buenos Aires.
- Irwin, J. y Doyle, M. (comps.) (1992) Conexiones entre la lectura y escritura. Buenos Aires. AIQUE.
- Kaufman, Ana M. y Rodríguez María E. La escuela y los textos. (1993). Santillana, Bs. As.
- Rosenblat, L. (1996) La Teoría Transaccional de la lectura y la escritura en: Textos en Contextos. Lectura y vida. Buenos Aires
- Smith, F. (1990) Para darle sentido a la lectura. Madrid. Visor.
- Solé, I. (1992) Estrategias de Lectura. FCE. Barcelona. 4ta. ed. 1994.
- Vigotsky, L. (1977) Pensamiento y Lenguaje. La Pleyade. Buenos Aires.