

lectura y vida

REVISTA LATINOAMERICANA DE LECTURA

Año 11 - Nº 4

DICIEMBRE 1990

ISSN 0325-8637

CODEN LIVIDDG



**¿Qué queremos significar
ahora con "lectura"?**

**Procesos evolutivos e
influencias educativas
en la producción y
reflexión textual**

**Medición de
estrategias de
comprensión
lectora**

**El maestro
como lector
y escritor**



4



EL FACTOR OLVIDADO EN LA FORMACIÓN DE LOS MAESTROS

MARÍA EUGENIA DUBOIS

Profesora de la Maestría en Educación-Mención Lectura, de la Universidad de los Andes, Mérida, Venezuela



Clotilde M. E. Pellegrótti, maestra de grado titular, Escuela N° 26 - DE 14. Buenos Aires

En virtud de que uno de los temas del Congreso trata de las alternativas para la capacitación de los docentes en el área de la lectoescritura, me voy a tomar la libertad de hacer algunas consideraciones en relación con lo que llamaré el factor olvidado de esa capacitación y que atañe a su misma esencia, me refiero al desarrollo del maestro como **lector** y **escritor**.

Se podría pensar que la capacitación de los maestros en el campo de la lectoescritura tiene dos aspectos íntimamente vinculados: el de la teoría por un lado, lo que el docente debe **saber** para orientar a cabalidad ese proceso, y el de la práctica por otro, lo que el maestro debe **hacer** en la situación cotidiana de clase.

El saber del maestro ha merecido, en los últimos años, una atención muy cuidadosa como resultado de la cual se ha tomado, en muchos casos, la decisión de elaborar nuevos planes y programas de estudio que buscan adecuar la formación de los futuros docentes a las exigencias de los más recientes descubrimientos, derivados de la teoría y la investigación, dentro del área. Se han organizado, asimismo, cursos y talleres para los maestros en servicio, con el propósito de actualizarlos debidamente en la materia. De esta manera, se trata de ayudar al docente a construir una base científica sólida que le permita comprender el proceso de la lectoescritura y de su aprendizaje en toda su profundidad.

El hacer del maestro, en cambio, no ha sido objeto de la misma consideración por parte de los especialistas, aun cuando plantea múltiples interrogantes para los cuales se precisa, con urgencia, encontrar alguna respuesta. Creo, sin embargo, que éste debe ser el tema de una pedagogía de la lectoescritura y por eso no me voy a referir, en este trabajo al hacer propiamente dicho, sino a lo que, a mi parecer, es la condición esencial de ese hacer, el “ser para hacer”, si se me permite la expresión, que estriba en la cualidad de lector y escritor que debe poseer el maestro.

Existe una creencia generalizada de que el hacer es consecuencia natural del saber y esto es, en parte, verdad. El saber es una condición necesaria para el hacer, pero no es una condición suficiente. Se requiere, de modo especial en el caso de la lectoescritura, no sólo que el maestro conozca el proceso “desde afuera”, sino que lo sienta y lo viva “desde adentro”. Cuando deseamos comprender algo debemos meternos dentro de ese algo para contemplarlo desde su mismo centro. De igual manera, para comprender el proceso de la lectoescritura, no podemos permanecer fuera de él. Tenemos que introducirnos, insertarnos en su interior, lo cual significa que debemos transformarnos en lectores y escritores. Sólo así es posible conocer de verdad el proceso, sentirlo y, por lo tanto, comprenderlo. A este aspecto, lo que el maestro **haga** en relación con la lectoescritura, dependerá no solamente de lo que él **sepa**, sino –y tal vez por encima de cualquier otra cosa– de lo que él **sea**.

Si estamos de acuerdo con Smith (1981) en que las **demonstraciones** son el principal componente del aprendizaje, la posibilidad de que el

maestro “demuestre” cómo la lengua escrita es parte de la existencia cotidiana y cómo está, de manera indisoluble: ligada a los sentimientos y valores individuales y sociales (dos demostraciones fundamentales para el desarrollo del proceso en el niño) únicamente puede darse en el caso de que sea él mismo un lector y un escritor. Si lo es, sabrá encontrar el camino para estimular en sus alumnos el desenvolvimiento de ese mismo potencial, de lo contrario, su hacer carecerá del entusiasmo y la sinceridad necesarios para alcanzar el éxito.

Los esfuerzos realizados en los últimos veinte años para profundizar en la teoría y la investigación dentro del campo,¹ nos permiten disponer hoy de un cuerpo de conocimientos en el cual apoyar las decisiones pedagógicas que se requieren a fin de lograr mejor desarrollo del proceso de la lectoescritura en los niños. Pero esto no es suficiente, debemos ahora dedicar el mismo esfuerzo en resolver el problema de qué hacer para formar como lectores y escritores a quienes van a tener en sus manos la conducción de ese proceso. Si este paso fracasa, no importa cuán sólidamente sustentadas estén las decisiones pedagógicas, éstas también fracasarán.

Antes de seguir adelante convendría aclarar qué se quiere decir, en este contexto, cuando se habla de lector y escritor. Doy ese nombre a quien utiliza la lectura y la escritura para fines que están ubicados más allá de lo que exige la mínima competencia en el estudio y el trabajo, a quien encuentra en ellas una fuente de placer y de enriquecimiento personal y espiritual. Es lector y escritor aquel para quien el acto de leer y escribir es parte de su existencia, tan natural –aunque menos frecuente– como el hablar y el escuchar.

Nuestros futuros docentes están muy lejos de alcanzar esa denominación, mucho más de lo que nos gustaría reconocer para no tener que afrontar nuestra propia responsabilidad en el hecho. Voy a dar algunos ejemplos, extraídos de una investigación que planificamos María Elena Rodríguez y yo, para demostrar cuál es la situación en la que se encuentra gran parte del estudiantado universitario respecto a la lectura.

El trabajo al que hago referencia² –diseñado en principio para observar las estrategias de lectura utilizadas por los alumnos de la universi-

dad— implicó la realización de una serie de entrevistas con estudiantes de Educación y de Letras, en Buenos Aires y en Mérida, en las cuales, además de discutir sobre los textos que les dábamos a leer, se les hacía preguntas de tipo general encaminadas a indagar sobre diversos tópicos, hábitos de lectura, problemas de comprensión, autoevaluación como lectores, entre otros.

Al comenzar el análisis de los datos me llamaron la atención dos hechos que, en ese momento, resultaron imprevistos. El primero se refiere a la relación inversa encontrada entre la calidad de la lectura, juzgada por la comprensión de la misma, y el número de veces que se lee un texto. Los estudiantes que demostraban mayor comprensión eran quienes confesaban que, en general, leían varias veces un material de estudio, sobre todo cuando lo encontraban “difícil”. Aquellos, en cambio, que revelaban haber comprendido menos —en algunos casos el nivel de comprensión fue bajísimo— eran quienes decían que, por lo común, leían una o dos veces los textos asignados por sus profesores.

El descubrimiento de este hecho me llevó a pensar si acaso la diferencia que acostumbramos hacer entre buenos y malos lectores no podría corresponder simplemente, a una diferencia entre lectores y no lectores. ¿Existe un mal lector? ¿O éste no es nada más sino un **no lector**? Es un tema para la reflexión. En todo caso, por lo menos en el grupo analizado, los estudiantes que mostraban mayores dificultades en la lectura fueron también los que revelaron leer menos, no sólo en sentido general —la gama de los textos leídos y la frecuencia con que lo hacen— sino en sentido particular, la lectura repetida de un texto cuando se trata de estudiarlo.

El segundo hallazgo se relaciona con la falta de conciencia demostrada por los estudiantes respecto a la no comprensión de un texto. Se encontró que este rasgo se daba también de manera inversamente proporcional a la calidad de la lectura, eran los estudiantes que mostraban menor grado de comprensión los que tenían menos conciencia de ese hecho. Calificaban al texto que se les había dado a leer como “fácil” y decían no haber encontrado “problemas” en él. Por el contrario, los estudiantes que revelaban haber comprendido el texto se refirieron a éste como “difícil” y manifestaron su inseguridad respecto a la interpretación que habían hecho de él.

Debo señalar que algunos de los estudiantes estaban cerca de la graduación y, en el caso de los de Educación, varios de ellos hablan participado en cursillos y talleres sobre las nuevas concepciones teóricas en relación con el proceso de la lectoescritura y su desarrollo. Esos alumnos tenían conocimientos sobre lectoescritura, pero estaban lejos de ser lectores.

La situación apuntada tiene, sin duda, muchos responsables, la sociedad entera, si se quiere, que estimula cada vez menos el uso de la lectura y la escritura. No obstante, deberíamos reconocer que, quizá, es a nosotros, los profesores de esos estudiantes, a quienes corresponde la mayor responsabilidad. Retomando una expresión anterior, diría que nos hemos preocupado mucho hasta ahora por formar nuestros jóvenes “desde afuera”, proporcionándoles el saber científico necesario para el desempeño de su profesión, pero hemos descuidado el formarlos “desde adentro” haciendo nacer en ellos el afán por cultivar su propio desarrollo a través de la lectura. Cuando el lector dialoga con el texto, cuando busca respuesta a preguntas no formuladas está construyendo un “saber” distinto que habrá de contribuir a su crecimiento intelectual, moral, espiritual.

¿Cuál es, entonces, el papel que nos toca jugar como docentes? Si queremos que nuestros estudiantes se conviertan en lectores y escritores, ¿qué podemos hacer para iniciarlos en ese camino? No sé cuál es la respuesta, aunque la busco —debo confesarlo— desde hace mucho tiempo. Pero sí creo saber que no podrá surgir en tanto mantengamos el quehacer pedagógico universitario dentro de los marcos de una tradición que pone barreras a la relación educador educando al considerarlos como dos entidades autónomas e independientes. Esto es contradictorio con lo que postulan las propias teorías sobre lectoescritura que pretendemos defender.

Esas teorías nos revelan una nueva manera de entablar relaciones con nosotros mismos y con el mundo que nos rodea. Responden al nuevo paradigma científico que hace desaparecer la dualidad sujeto-objeto y muestra al Universo como “una complicada telaraña de relaciones entre las diversas partes de un todo unificado” (Capra, 1984). Las ideas de Einstein pusieron de relieve “que la ciencia surge de la interacción entre el mundo de la naturaleza y nosotros mismos”, que “no hay acceso a los objetos en si

mismos separados de los actos de observación” (Peacocke, 1983, pág. 737). La inmersión del observador en el mundo que observa –hasta el punto de influir las propiedades de los objetos observados– lo convierte en “participe” antes que en observador. El Universo, dicen algunos físicos, es ahora un “Universo participante”.

Pues bien, éste es, precisamente, el modelo que adopta la teoría transaccional y la razón por la cual su autora, Louise Rosenblatt, reemplaza el término **interacción**, para definir el acto de lectura y de escritura, por el de **transacción**, por cuanto el primero mantiene la dualidad sujeto-objeto de la Física clásica, en tanto que el segundo designa un tipo de relación en la que “cada elemento condiciona y es condicionado por el otro en una situación mutuamente constituida” (Rosenblatt, 1988, pág. 2).

Si aceptamos este modelo quiere decir que también tenemos que aceptar la necesidad de redefinir la situación en la sala de clases para dar cabida a una relación entre educador y educando en la que ambos transactúen entre sí y con los diferentes elementos personales, sociales y culturales que forman parte de aquélla. Todos estos factores intervienen en la transacción para hacer de ésta un suceso particular en el tiempo que ocurre en circunstancias también particulares. Además, los procesos de lectura y escritura –según nos dice Rosenblatt– “pueden ser inhibidos o estimulados por los elementos personales y contextuales que entran en la transacción y que pueden afectar, por ejemplo, las actitudes del individuo hacia sí mismo, hacia la actividad de lectura o escritura o hacia el propósito por el cual dicha actividad se está llevando a cabo” (1988, pág. 12).

Por esa razón, las nuevas teorías sobre lectoescritura, destacan la necesidad de que el maestro adopte una nueva postura con relación al aprendizaje del niño, sin embargo, quienes enseñamos esas teorías a los futuros docentes no hemos advertido que también nuestra práctica pedagógica experimenta la misma necesidad de cambio.

El modelo actual de la ciencia hace hincapié en que ninguna situación transcurre sin que nos veamos afectados por ella y sin que nosotros la afectemos de alguna manera. Si somos conscientes de este hecho ya no podemos seguir observando a nuestros estudiantes tras el cristal de la cátedra. El nuevo paradigma lo ha quebrado y se nos ofrece ahora, en lugar de una realidad

fragmentada e inconexa, un contexto unificado en el que profesores y estudiantes somos condicionados y condicionantes a la vez.

Si nos sentimos capaces de asumir ese cambio, estoy segura de que seremos igualmente capaces de hallar el camino que nos va a permitir ayudar a nuestros estudiantes a transformarse en los lectores y escritores que requiere el sistema educacional futuro.

Crear a nuestro alrededor un clima de aceptación, de estímulo, de diálogo permanente en el que la capacidad de reflexión de quienes comparten nuestra vida académica encuentre libertad para desarrollarse y florecer, puede ser el primer paso para encontrar la respuesta que buscamos. No es posible enseñar a alguien a ser lector escritor, pero si es factible crear las condiciones que favorezcan el desarrollo de esas cualidades. En el intento, cada uno de nosotros seguirá sus propios derroteros. Sólo es preciso tomar en cuenta que ninguna estrategia de enseñanza-aprendizaje será efectiva si no consigue ayudar a la persona a sentir, a experimentar y a confiar en sus propios recursos. Si logramos esto quizá logremos también, sin darnos cuenta, la meta que tanto deseamos.

Notas

1. Cabe destacar de manera muy especial la obra de Ken y Yetta Goodman, así como también la de Louise Rosenblatt, Emilia Ferreiro y Frank Smith, entre otros.
2. Proyecto de investigación H-120/86 financiado por el Consejo de Desarrollo Científico Humánico y Tecnológico (CDCHT) de la Universidad de Los Andes, Mérida, Venezuela.

Referencias bibliográficas

- Capra, F. (1984) **El tao de la Física**. Madrid: Luis Cárcano, Editor.
- Peacocke, A. R. (1983) The theory of relativity and our world view. En A. van der Merwe (ed.) **Old and new questions in Physics, Cosmology, Philosophy and theoretical Biology**. New York: Plenum Press.
- Rosenblatt, L. M. (1988) Writing and reading: the transactional reading. **Technical Report** No 416, New York University.
- Smith, F. (1981) Demonstrations, engagement and sensitivity: A revised approach to language learning. **Language arts**.