

Colección Pedagógica Universitaria

**No. 39
enero-junio 2003**

**Concepciones y estrategias didácticas sobre la lectura
Marisela Partido Calva**

II Marco Teórico

II.1 Lectura y aprendizaje

II.1.1 Concepciones acerca de la lectura

Tradicionalmente se ha concebido a la lectura como un acto de descodificación de grafías en unidades sonoras, por lo que su aprendizaje depende del desarrollo de las habilidades perceptivo-motrices, las cuales hacen referencia al reconocimiento de las grafías empleadas en una palabra, enunciado o párrafo. Sin embargo, existen otras maneras de considerarla; la mayoría de los autores (Cazden, 1984; Ferreiro & Teberosky, 1979; Smith, 1986, entre otros) coinciden en que la lectura es un proceso de obtención de significados de un texto escrito, es un proceso de interacción entre el lector y el texto que tiene una forma gráfica que se procesa como lenguaje; en este sentido, la lectura tiene como finalidad la construcción de significados.

Para presentar un panorama más amplio sobre este punto, recurrimos a diferentes teóricos ubicados dentro de la corriente cognoscitivista. Piaget es un antecedente importante, en tanto ofrece una explicación multidisciplinaria de los procesos psicológicos subyacentes en el ser humano. Su paradigma para estudiar la conducta humana se basa en las estructuras cognoscitivas, por medio de los procesos de asimilación y acomodación que determinan las percepciones, representaciones y acciones del individuo. Plantea que el conocimiento no es un reflejo del objeto en el sujeto, ni se produce en un sujeto pasivo; por el contrario, es necesario que éste actúe sobre el objeto para conocerlo, lo cual implica la

construcción permanente de una estructura, entendida ésta como la base organizadora de la experiencia; en este sentido, todo conocimiento implica una estructura que sirve de sustento para desarrollar nuevas estructuras (Piaget, 1984).

Dentro de este mismo enfoque, Bruner (1986) sostiene que el hombre cuenta con un sistema de código y procesamiento de información cuyo producto es la representación, la cual es concebida como la forma de responder al ambiente y es complementaria e inseparable de la estructura; esto es, de la serie de proposiciones por las cuales un conocimiento puede generarse y relacionarse de un modo significativo. De acuerdo con este autor, la estructuración del conocimiento lleva a la comprensión de un fenómeno.

Otro exponente destacado dentro de esta perspectiva es Ausubel (1976), quien considera que un aprendizaje se vuelve significativo cuando un material o contenido se incorpora a una estructura cognoscitiva previamente formada.

Es Ausubel, quien en los años 60 desarrolla lo que vendría a ser el marco conceptual del cognoscitismo, para explicar los procesos de comprensión y retención, precisa sus características y señala su organización de carácter jerárquico, en la cual el conocimiento conceptual ocupa un papel importante para el aprendizaje. Él elabora también procedimientos para modificar la estructura cognoscitiva y mejorar la comprensión y el recuerdo. (Aguilar, 1983: 26)

Por su parte, Gagné (1975) propone que en la constitución de la capacidad intelectual, el hombre va adquiriendo patrones básicos de acciones motoras e intelectuales para interactuar con su medio, y además, va aprendiendo estrategias cognoscitivas, esto es, habilidades organizadas internamente que orientan los procesos relacionados con la solución de problemas.

Por último, interesa mencionar otra aportación relevante dentro de este enfoque: la categoría de los esquemas, desarrollada por Rumelhart y Norman, (Gagné, 1975). Estos teóricos señalan que existen dos tipos de información: una información particular, relacionada con las experiencias individuales específicas; y una información general, abstraída de numerosas experiencias particulares. Pertenecen a esta clase de información todos los conceptos genéricos, los cuales son llamados esquemas o marcos.

De acuerdo con Aguilar (1982), los esquemas son:

unidades de información de carácter general, que representan las características comunes de objetos, hechos o acciones y sus interrelaciones. Los esquemas incluyen información acerca de la frecuencia relativa de los

diferentes valores o modalidades de sus varios componentes y por tanto restricciones más o menos rigurosas para que una variable tome determinados valores. (p. 173)

Los esquemas cognoscitivos, considerados como estructuras de datos que representan los conceptos genéricos, desempeñan varias funciones psicológicas de gran importancia; entre ellas, juegan un papel fundamental en la comprensión. Es por ello que ésta se considera como la selección y verificación de una configuración de esquemas, que representa la situación a la que contribuyen tanto los datos sensoriales como el conocimiento previamente organizado en forma de esquema.

La interpretación de una situación está supeditada a la configuración de esquemas seleccionados, ya que cada uno dará mayor o menor importancia a cada aspecto de la misma. Los esquemas también dirigen y controlan nuestra conducta en situaciones específicas, a través de la generación de expectativas múltiples sobre los aspectos que la integran.

En suma, los esquemas facilitan la recuperación de la información; en términos de Ausubel (1976), el aprendizaje es entendido como un proceso en el que los esquemas se emplean como modelos de la situación que intentamos entender, y se modifican hasta que el ajuste es adecuado a la nueva situación; esto es, para que el aprendizaje suceda, el sujeto debe contar con las estructuras previas que le permitan integrar la nueva información.

En los autores mencionados anteriormente, existe una coincidencia evidente en la concepción general, que puede resumirse de la siguiente manera: durante el aprendizaje es fundamental la estructuración del conocimiento, es decir, la organización del conjunto de experiencias previamente aprendidas, ya que funcionan como guía para la asimilación y la comprensión de otras ideas y conceptos que se van adquiriendo.

Desde esta perspectiva, la lectura no se limita ni a la codificación ni a la reproducción literal de un mensaje, sino por el contrario, hace referencia a un proceso de interpretación y construcción por parte del lector. Lo que éste comprenda dependerá de una serie de factores, tales como sus experiencias, sus conocimientos y creencias previas, o si se prefiere, de sus esquemas de conocimiento, y estará en función de sus metas y de lo que espera al leer.

De este modo, en este proceso de comprender, el lector relaciona la información que el autor le presenta con la información que tiene almacenada en su memoria; el proceso de relacionar la nueva información con la información previa constituye la comprensión.

Para comprender el texto escrito, el lector debe entender cómo el autor ha estructurado u organizado la información que el texto ofrece, y relacionar las ideas del texto con las que tiene en su mente. Es a través de estas dos vías que el lector interactúa con el texto para elaborar un significado. El significado que el lector construye no proviene sólo de la página escrita, sino también de sus experiencias. A medida que el lector obtiene información del texto puede relacionarla con la que él tiene, y de esa manera elaborar el significado.

En pocas palabras, la comprensión es el proceso de construir el significado a través de relacionar las ideas relevantes del texto con las ideas que ya se tienen; o si se prefiere, es el proceso mediante el cual el lector interactúa con el texto. De ahí que los procesos de comprender y de la memoria estén entrelazados. Comprender es construir puentes entre lo nuevo y lo conocido; la comprensión es un proceso activo, pues el lector no puede evitar interpretar con base en sus conocimientos; más aún, es a partir de éstos que logra interpretar.

Estudios realizados por Adams y Bertram (1980), Durkin (1981) y Pearson (1979) –citados en Aguilar (1983)–, han demostrado que los conocimientos de que dispone el lector influyen de manera determinante en su comprensión. El proceso de comprensión depende de los esquemas del lector; cuanto más se aproximen estos a lo que proporciona el autor, más fácil le será comprender el texto. El lector utiliza claves dadas por el autor y el conocimiento previo sobre el contenido para inferir el significado del texto. Si sólo empleara sus esquemas para comprender, no habría acuerdo entre dos sujetos distintos respecto a lo que leen. De igual modo, si los lectores emplean para comprender sólo las claves dadas en el texto, todos los lectores coincidirían en el significado de un párrafo determinado (Strange, 1980, citado en Cooper, 1990). Sin embargo, es evidente que ninguno de los dos enfoques es enteramente cierto. Para comprender un párrafo, el lector debe recurrir a un proceso interactivo sustentado, al mismo tiempo, en sus esquemas y en la información que el texto proporciona.

Los esquemas del lector proveen la estructura necesaria para asociar el significado con el texto, al ser las categorías de los conocimientos conceptos, informaciones e ideas.

La organización de ideas en un fragmento escrito constituye la estructura del texto. Existen dos tipos fundamentales de texto: narrativos y expositivos. Los primeros cuentan una historia y son materiales de tipo literario. Por su parte, los textos expositivos ofrecen información y refieren hechos, son materiales científicos relacionados con las ciencias sociales y naturales. Ambas clases de texto se

organizan de manera diferente, manejan diferentes registros de lenguaje, lo que presupone que los lectores deben poner en juego procesos de comprensión diferentes para leer los distintos tipos de texto.

Sin embargo, en la enseñanza no se ha considerado el tipo de texto involucrado para favorecer la comprensión. Generalmente, los maestros no han enseñado las habilidades para lograr la comprensión, ni tampoco han tomado en cuenta el tipo de texto con el que las están aplicando.

La comprensión de un texto varía en función de las circunstancias bajo las cuales se realiza, así como también de la perspectiva, propósitos y predilecciones del lector.

En esta dimensión, todo proceso de lectura conlleva implícito el punto de vista del lector, el cual presupone un desplazamiento conceptual. De acuerdo con Goodman (1984), “diferentes personas leyendo el mismo texto variarán en lo que comprenden de él según sean sus contribuciones personales al significado” (p. 177), y al mismo tiempo, diferentes maneras de leer generan diferencias en los textos, porque hacen aparecer elementos que previamente, ante tales lecturas, no se percibían.

En el acto de leer, los lectores desarrollan estrategias para enfrentar el texto y de ese modo estar en condiciones para comprenderlo; según Goodman, las estrategias se desarrollan y modifican durante la lectura.

Por otra parte, si consideramos que la lectura de un texto requiere que el sujeto posea cierto conocimiento específico de la temática sobre la que trata el contenido, para poder comprenderlo, entonces la formación de esquemas constituye un aspecto básico. Los esquemas juegan un papel importante en la comprensión, así como también son útiles para inferir e integrar un conocimiento nuevo (Van Dijk & Kintsch, 1983).

Los seres humanos construimos esquemas a partir de nuestra experiencia personal en situaciones recurrentes; considerando el carácter constructivo e interactivo que tiene la comprensión, tal experiencia se convierte en gran medida en un proceso de selección, verificación o reestructuración de los conocimientos previos. Prácticamente todos los contenidos de la memoria se organizan total o parcialmente en esquemas (De Vega, 1989).

Así, los esquemas determinan nuestra comprensión del mundo al proporcionar racionalidad y lógica a los acontecimientos; además, son funcionales en el procesamiento de información, ya que intervienen activamente en la comprensión, en el aprendizaje, en la lectura y, en general, en el comportamiento.

Cuando un esquema es seleccionado y activado tiene un papel decisivo en la integración y elaboración del texto; en las inferencias y predicciones y en el control y selección de información. La activación de esquemas permite que el lector de un texto entienda mucho más de lo que está explícito. Los esquemas guían la comprensión de un texto, estableciendo metas e imponiendo énfasis selectivos tanto en la información contenida como en los procesos de inferencia.

En términos generales, los esquemas definen qué información es relevante para el lector y cuál no lo es.

Cuanto más rico sea un texto, más divergencias individuales se darán entre los lectores en el empleo de esquemas directivos y en el resultado de la comprensión. Por el contrario, un texto muy estructurado, donde las metas y perspectivas sean escasas y compartidas por los lectores, producirá procesos de comprensión parecidos en la mayoría de los sujetos.

De lo expuesto anteriormente se deriva que para lograr la comprensión de un texto se requiere, por lo menos, de una de las siguientes condiciones:

- a) El contenido debe ser de un nivel cercano a los esquemas ya existentes en el lector para propiciar la asimilación, o
- b) Agregar al contenido del texto “ayudas” que le proporcionen al lector información necesaria para favorecer la comprensión.

Del mismo modo, el lector debe poseer un conjunto de habilidades que le posibiliten adaptarse de manera estratégica a las características del texto y a los requerimientos de la tarea de lectura. Por tal razón, consideramos que la comprensión de un texto debería incluir cinco procesos fundamentales:

- 1.- Adquisición,
- 2.- Retención,
- 3.- Integración,
- 4.- Recuperación, y
- 5.- Generalización de la información.

En suma, se afirma que la comprensión es un proceso constructivo, en el que la información de un estímulo o evento se relaciona con otra información existente en la memoria del lector; es asimismo un proceso de nivel superior, cuyo elemento es el sistema cognitivo con todos sus recursos, mecanismos y procesos.

Además, en la comprensión existe una experiencia personal explícita, en la medida que conocemos cuando estamos entendiendo un texto o cuando tenemos problemas para hacerlo; esta experiencia puede ir incluso acompañada por estados afectivos de logro o de frustración, dependiendo del éxito o fracaso experimentado. Ello implica que la comprensión del texto está relacionada con un metaconocimiento.

Por otra parte, la conciencia de la existencia de un error se logra a través del metaprocésamiento. Por lo tanto, la metacognición y el metaprocésamiento tienen una importante función al evitar errores y al corregirlos si ocurrieran, durante la realización de la lectura; por este motivo son aspectos importantes a considerar.

Un lector eficiente es capaz de controlar y comprobar que puede tomar decisiones correctivas si su comprensión falla. La metacognición es un elemento útil para lograr un aprendizaje eficiente o significativo.

De acuerdo con Ausubel (1976), tal aprendizaje puede lograrse cuando el lector obtiene el significado del texto y lo relaciona con sus ideas y conocimientos previos de manera útil y comprensible. En este sentido se sostiene, con Smith (1989), que la lectura es comprensión en tanto la información impresa tiene sentido sólo cuando el lector puede relacionarla con la que ya posee. El aprendizaje significativo tiene lugar cuando intentamos dar sentido a nuevas informaciones o nuevos conceptos, creando vínculos con nuestros conjuntos existentes de conceptos o conocimientos o con experiencias previas.

Si consideramos que la lectura es un proceso en el cual el lenguaje y el pensamiento están implicados en continuas transacciones, cuando el lector trata de dar significado al texto leído, la lectura no se restringe a la codificación ni a la reproducción literal de un determinado mensaje, sino más bien se trata de un proceso de interpretación y de construcción por parte del lector. En consecuencia, se debe asumir que lo que éste comprende dependerá no sólo del material que se tenga que leer ni de sus habilidades propias, sino también de una serie de factores que entran en juego en este complejo proceso; conviene destacar las experiencias, los conocimientos y los esquemas previos del lector, así como sus metas y expectativas al leer. De ahí que la comprensión varía de acuerdo con las circunstancias bajo las cuales se realiza la lectura, así como en función de la perspectiva, propósitos y motivaciones del lector.

A pesar de los diferentes enfoques que existen acerca de la lectura, prevalece el hecho de considerarla como un proceso comunicativo. La lectura es comunicación en la medida que presupone un propósito de comunicar, el cual tiene que ser expresado en forma de mensaje, requiriéndose para tal tarea de un codificador,

Concepciones y estrategias... II Marco Teórico

quién será el encargado de traducir el propósito en mensaje, utilizando para ello un código lingüístico. Para que el mensaje llegue hasta el receptor se hace necesario un medio o portador; esto es, se requiere de un canal, así como también de un decodificador que interprete el mensaje.

Esquemáticamente se puede interpretar la lectura como proceso comunicativo de la siguiente manera:

Componentes del proceso de la comunicación (Berlo, 1983)	Componentes del proceso de la lectura
Fuente	Autor(es) con el propósito de comunicar sus ideas
Encodificador	Autor(es) que escribe(n) y produce(n) los mensajes
Mensaje	Contenido y forma
Canal	Libros, revistas, folletos, texto escrito
Decodificador	Lector

La lectura se caracteriza por ser una experiencia interpersonal (autor-lector) y una relación comunicativa que presupone, para su realización, la comprensión del lenguaje, la capacidad para comprender el significado de los enunciados; sin esto no hay posibilidad de que exista la comunicación a través de la lectura, ya que para lograrlo se requiere, entre otros aspectos, compartir los códigos, incidir sobre el mismo objetivo de estudio y expresarlo mediante signos lingüísticos pertenecientes a un universo común. Los significados están en función de un marco de referencia que varía según las experiencias personales, el contexto socioeconómico, el nivel cultural, etc., pero que es necesario tener en cuenta para que la comunicación se efectúe.

Así también, la lectura como medio de comunicación escrita se vale de códigos lingüísticos, los cuales tienen su fundamento en el lenguaje; lo que trae como consecuencia la articulación entre la lectura y el lenguaje, con sus consecuentes implicaciones.

En la comunicación a través de la lectura no puede soslayarse la relación pensamiento-lenguaje-realidad, pues, como sostiene Freire (1975), todo acto de pensar exige “un sujeto que piensa, un objeto pensado y la comunicación entre ambos que se da a través de signos lingüísticos” (p. 67).

De este modo, la lectura como acto comunicativo tiene su referente en la realidad manifestada por el lenguaje, el cual está indisolublemente ligado con el pensamiento.

Consecuentemente, la lectura tiene como propósito la difusión de ideas que involucran algún aspecto de la realidad. En los libros se encuentra consignada gran parte del conocimiento humano; así, la lectura permite obtener información sobre cualquier disciplina científica, sobre temas relacionados con el arte, la técnica o la vida cotidiana. En conclusión, la lectura es una expresión del pensamiento, de la cultura y un medio de comunicación entre los hombres.

La relación lenguaje-lectura, que se analizó en el apartado anterior, permite una serie de alcances pedagógicos y sociales que interesa destacar. La lectura como elemento que participa de las propiedades del lenguaje juega un papel importante en el proceso de socialización; es decir, la práctica de la lectura, como un proceso cognoscitivo y lingüístico, ofrece implicaciones a nivel individual y social.

Se argumenta que la lectura es un proceso cognitivo, en la medida que a través de ella se obtienen conocimientos, incrementando de esa manera el acervo cultural. Más aún, se sostiene que es un proceso que contribuye al desarrollo intelectual, en tanto que la transformación

de los símbolos gráficos en conceptos intelectuales, exige una intensa actividad del cerebro; durante el proceso de entrada, distinción, clasificación y almacenaje de datos, actúa un número casi infinito de células; el combinar las unidades-conceptos para formar ideas y estructuras más amplias de lenguaje es a la vez un proceso cognitivo y de lenguaje. La continua repetición de este proceso da por resultado un especial entrenamiento cognitivo. (Bramberger, 1975: 39)

Entendida de esa manera, la lectura es una modalidad específica de aprendizaje y de desarrollo intelectual. De aprendizaje, en el sentido que permite no sólo obtener informaciones de la realidad, sino que también posibilita el desarrollo y enriquecimiento personal. En cuanto al desarrollo intelectual se afirma, con base en investigaciones revisadas, que la lectura presupone la interpretación de los mensajes a través de conceptos. Este quehacer mental se amplía en forma de pensamiento a medida que las ideas, los conceptos, se van conectando entre sí y constituyen mayores actividades intelectuales.

El hecho de que la lectura tenga como base el lenguaje implica, por un lado, que es un elemento que permite manejar los fenómenos del mundo, sean estos pasados, presentes o futuros; reales o imaginarios. Por tal razón se considera como un medio eficaz de comunicación, no restringido a tiempo y lugares determinados. Y, por otro, que es un medio para asegurar la supervivencia y creación de la cultura, así como para desarrollar la actividad creadora del ser humano.

En pocas palabras, la lectura es una forma particular del lenguaje, un medio coadyuvante para conocer la realidad, un instrumento de comunicación y de conocimiento, una expresión del pensamiento y una alternativa para lograr el aprendizaje.

Para concluir, se afirma que la lectura es considerada como un fenómeno sociocultural, un hecho de construcción social. Aun cuando es también un proceso personal, en tanto se le realiza sobre la base de saberes, experiencias, expectativas y finalidades individuales, el valor que se le confiere, sus usos y sus funciones parten de una significación social, pues se le concibe como una actividad que se realiza con el otro, como un fenómeno construido socialmente, en la medida que a través de ella adquirimos y ejercitamos conocimientos socialmente aprobados. Más aún, la lectura como forma de aprendizaje, como medio para conocer, comunicar, interpretar y significar la realidad, tiene como punto de partida el lenguaje, y éste es un producto cultural, un vehículo para conocer, comunicar y construir el pensamiento humano. Entre los aprendizajes más significativos del ser humano se encuentra el lenguaje, el cual constituye una de las herramientas básicas del pensamiento para la solución de problemas y para el desempeño de otras actividades simbólicas más complejas, entre ellas la lecto-escritura.

II.1.2 Componentes de la lectura

Como se analizó en el punto anterior, la lectura es una actividad compleja en la que se ponen en funcionamiento aspectos semióticos, lingüísticos y pragmáticos, los cuales son, a la vez, distintos, simultáneos y complementarios.

En efecto, se considera a la lectura como un proceso constructivo al reconocer que el significado no es una propiedad del texto, sino que se construye mediante un proceso de transacción entre el lector y el propio texto. En dicho proceso, el lector emplea un conjunto de estrategias con el que se obtiene, se evalúa y se utiliza la información textual para construir el significado.

De acuerdo con Goodman (1992), en el proceso de construcción del significado se identifican cuatro ciclos: óptico, perceptual, gramatical o sintáctico, y de significado.

El último ciclo, el semántico, es el más importante de todo el proceso de lectura, ya que en él

se articulan los tres ciclos anteriores y, en la medida en que se construye el significado, el procesamiento de información y su incorporación a los esquemas de conocimiento del lector permiten que el sentido que va obteniendo cobre concreción, reconstruyendo el significado. (Gómez Palacio, et al. 1995: 21).

El comportamiento semiótico es denominado también como comportamiento del lector, ya que apunta a la elaboración del significado a partir de actividades tanto psicomotrices como de razonamiento.

Por su parte, el comportamiento lingüístico permite accionar fenómenos de discurso y de lengua, específicos de la comunicación escrita; se caracteriza por el manejo e interpretación de distintos hechos de lengua y de discurso, caracterizado por una organización espacial del texto escrito y por formas de funcionamiento distintas y variadas del lenguaje hablado.

En la medida que el enunciado en comunicación diferida debe contener informaciones que, en comunicación directa, son transmitidos de modo no verbal, se desprende que el mensaje diferido contiene elementos de discurso, formulaciones inusuales en las conversaciones corrientes y, por consiguiente, desconocidas.

La principal diferencia en torno a este punto se sitúa a nivel de los enlaces; tanto si se trata de demostrativos, de personales, de adverbios de lugar o de tiempo, en la comunicación directa dejan de funcionar.

La abundancia de formas verbales permite en los textos la aportación de informaciones específicas a la comunicación diferida, especialmente en cuanto al tipo de relaciones que el locutor establece entre su texto y él mismo.

Las condiciones de recepción de mensajes producidos en la comunicación diferida –que requiere, a la vez, de una relativa brevedad del mensaje y una gran riqueza de información–, hacen necesaria la utilización de términos precisos, sin ambigüedad, muy distintos a los de la comunicación directa.

El lector tiene un papel activo en la construcción del significado; la actividad de construcción del significado no pertenece ni a los objetos que nos rodean ni a los textos, ni a los mensajes que acompañan a tales objetos: solo hay “sentido” a través de la lectura, en tanto el sentido se encuentra en la cabeza del lector, ya

que debe ser construido por el lector, y para hacerlo, dispone de dos fuentes de información: los detalles perceptibles que identifica y su propia experiencia, que le permite darle sentido al texto. O si se prefiere, en términos de Smith (1989), información visual y no visual.

Por su parte, el componente pragmático hace alusión a las capacidades y habilidades desarrolladas, a la vez, por la frecuencia y la diversidad de las situaciones vividas y por las actividades de práctica de la activación de los conocimientos que acaban de ser evocados.

Los aspectos de esta dimensión son:

a) La soltura, sin la que no puede aparecer placer alguno, debe alcanzarse a un mismo tiempo, tanto a nivel de la manipulación de objetos como también a nivel de las habilidades perceptivas, y a nivel de la cantidad de texto a leer.

b) La adaptabilidad de las conductas de lectura, sin la que no existe dominio, la cual se debe buscar en tres ámbitos:

1. El de la diversificación de los discursos, de los tipos de enunciados, de las formas de enunciación.

2. El de la diversificación de los tratamientos de textos, pluralidad de aproximaciones a los textos, pluralidad de proyectos de un mismo texto.

3. El de la diversificación de las velocidades de lectura.

De acuerdo con los componentes enunciados anteriormente, podemos concluir que en el proceso lector se involucran los siguientes elementos: Lector texto y contexto.

Un aspecto adicional que debemos considerar junto con los elementos que involucra la lectura es, sin duda, la finalidad para realizar dicha lectura. Esto es, la motivación que nos lleva a realizarla y a seleccionar el texto. Se puede elegir leer por placer, distracción o bien para responder a situaciones “funcionales” de lectura; este último aspecto se refiere a situaciones de lectura asociadas a las preguntas y problemas surgidos de un proyecto. Se trata de leer para:

- Actuar,
- comprender,
- elegir,
- aprender,
- encontrar la respuesta,
- encontrar la solución

II.1.3 Relación entre lectura y aprendizaje

Cualquier tipo de actividad encaminada al aprendizaje requiere del empleo del lenguaje, sea éste oral o escrito. El mayor volumen de lo que se enseña en la escuela es transmitido mediante la presentación oral de los contenidos curriculares por parte de los maestros, o bien mediante la presentación de textos y obras de referencia. Las valoraciones de los logros académicos se hacen generalmente a través de preguntas y respuestas, ya sean orales o escritas. Resulta evidente que para tener éxito en los estudios, un alumno debe dominar de manera adecuada las aptitudes lingüísticas: hablar, escuchar, leer y escribir.

Leer y escuchar nos permiten elaborar nuestras ideas. Escribir y hablar nos capacitan para mostrarlas y reconstruirlas. En pocas palabras, construimos nuestras ideas leyendo y expresando las ideas que tenemos con nuestras propias palabras. A través del lenguaje se ponen de manifiesto las ideas que poseemos; por el lenguaje no sólo se transmite el conocimiento, sino también se le crea y recrea.

Los seres humanos pensamos, aprendemos y recordamos; hacemos planes y resolvemos problemas gracias al empleo del lenguaje. Aprendemos para generalizar a situaciones nuevas los conocimientos adquiridos previamente mediante procesos cognoscitivos. La noción de procesos cognoscitivos hace referencia al papel activo de la persona en las situaciones de aprendizaje, en el uso de estrategias y en las diferentes maneras en que se pueden organizar los materiales para aprenderlos, retenerlos y aplicarlos.

Con frecuencia se afirma que la lectura es uno de los instrumentos más poderosos de aprendizaje. Quien lee adecuadamente puede utilizar lo leído para ampliar sus pensamientos y reflexionar sobre lo escrito. En este sentido, la lectura se convierte en una herramienta que permite pensar y aprender. La práctica docente la presupone como uno de los medios para adquirir e interpretar conocimientos, informaciones y experiencias; vale decir, una forma de aprendizaje que permite adquirir otros aprendizajes.

Desde esta perspectiva, la lectura es esencial en la escuela, pues posibilita sintetizar nuevos conocimientos a partir de informaciones previas; de igual manera, a través de ella se conocen y comprenden los conocimientos producidos en diversos tiempos y en diferentes temáticas. En este sentido, se conceptualiza a la lectura como una fuente de información, de aprendizaje, que permite resolver problemas tanto del contexto escolar como de la vida cotidiana, posibilitando ampliar la visión del mundo, el desarrollo de la sensibilidad y los procesos intelectuales.

Por otra parte, también se considera que la práctica de la lectura amplía el vocabulario del lector, enriqueciendo su expresión, facilitando la comprensión y autoreflexión sobre el tiempo y el espacio que el ser humano está viviendo o ha vivido. De este modo, su utilidad no se circunscribe al ámbito escolar. En efecto, la escuela representa sólo un contexto en un continuo de contextos de socialización relacionados con la lectura.

Los docentes, cuando ejercen su trabajo, presentan lecturas, transmiten informaciones orales o propician discusiones entre los estudiantes desde distintos puntos de vista sobre una determinada temática; todo ello implica el uso del lenguaje necesariamente. Si el aprendizaje es concebido como un proceso de construcción del conocimiento, que cada persona realiza interaccionando con los otros, resulta fundamental que en la comunicación, en especial la que tiene como base el lenguaje articulado, se le utilice de manera significativa. En la comunicación que se realiza a través de la palabra, no hay pensamiento que no esté referido a la realidad directa o indirectamente marcada por ella. El lenguaje no es neutral, impone necesariamente una perspectiva desde la que se ven las cosas y una postura hacia lo que se ve.

Hablar sobre lenguaje en la educación no es una trivialidad académica, ya que el proceso pedagógico es un sistema de comunicación basado en él, por lo que la acción educadora está sustentada en la comunicación, en tanto que la enseñanza-aprendizaje es, en muchos de sus aspectos, una forma especial del proceso comunicativo que se efectúa entre el profesor y los alumnos, entre los alumnos con los alumnos y los alumnos con los textos.

En consecuencia, revalorar el lenguaje es una labor imprescindible en todo proceso educativo, pues mediante él es posible hablar de uno mismo, de los contenidos curriculares y de la situación social.

En la práctica de la lectura subyacen patrones de lenguaje y pensamiento. A veces la lectura proporciona información de hechos específicos, útiles para escribir y ofrecer un cierto sentido de cómo comunicarse mediante lo que se escribe. Desde esta perspectiva, la lectura es una oportunidad para formular ideas y no solamente captar información del escrito. Es decir, mediante la lectura se obtiene información, pero también la posibilidad de aprender nuevas formas de comunicarse a través del escrito y además generar nuevas ideas.

Para ofrecer una idea clara de cómo funciona la lectura en la realización de las actividades anteriores –medio de comunicación, forma de aprendizaje y posibilidad de generar nuevas ideas–, se hace necesario desarrollar los aspectos relacionados con el lenguaje, el procesamiento de información y los procesos relacionados con la enseñanza y aprendizaje de la lectura.

Con respecto al primer punto, se puede afirmar que mediante el lenguaje no sólo se transmite, sino que se crea el conocimiento. El lenguaje nos muestra una manera de nombrar las cosas y de participar en la cultura, pues la mayor parte de los encuentros con ella son, sobre todo, simbólicos, más que directos; en este sentido, el lenguaje constituye un medio de comunicación, y al mismo tiempo, una forma de representar al mundo sobre el cual nos comunicamos.

De acuerdo con Goodman (1992), “el lenguaje nos permite compartir nuestras experiencias, aprender de cada uno, proyectar juntos y acrecentar enormemente nuestro intelecto al vincular nuestro pensamiento con los de nuestros semejantes” (p. 20). Gracias al lenguaje se puede compartir una cultura y sus valores. Más aún, la sociedad basa el conocimiento en el aprendizaje mediante el lenguaje.

Los hablantes ven para qué sirve el lenguaje, aprenden simultáneamente la lengua y sus usos (Halliday, 1986). Los usos de la lengua son variados y complejos, se le usa con diversas finalidades, sean físicas, cognitivas o emocionales.

El interés por la relación entre el lenguaje y la educación no es nuevo en la educación; distintos teóricos, entre los que destacan Dewey, Piaget, Vygotsky y Luria, se han ocupado de esta temática. Pero, a pesar de ello, no siempre los ámbitos escolares han prestado atención suficiente ni le han otorgado importancia al lenguaje como vehículo de adquisición de conocimiento.

En los últimos años han proliferado los estudios e investigaciones sobre este tema. Son frecuentes los trabajos relacionados con las dificultades de comprensión oral y escrita que presentan una buena parte de los estudiantes, y que constituyen uno de los factores de preocupación de los docentes, por ser causa de ciertos fracasos escolares.

En los estudios realizados sobre el lenguaje desde una perspectiva social, Van Dijk (1983), Lyons (1983) y Halliday (1986) destacan conceptos que llevan a reflexionar sobre la construcción de significados que elaboramos los hablantes de una lengua, cada vez que establecemos interacción comunicativa.

De acuerdo con Halliday (1986), el lenguaje nos permite codificar dos aspectos de la realidad social en la que nos insertamos: la reflexión que hacemos de ella y la acción que ejercemos sobre ella. Por medio del lenguaje construimos y

transmitimos los sistemas de valoración y conocimiento que compartimos en un ámbito social. En el uso de la lengua hablada o escrita imprimimos un saber cultural.

La construcción y la adquisición del conocimiento cultural son de naturaleza social; la amplitud y profundidad en estos saberes conforman nuestra competencia comunicativa. De ahí que el lenguaje sea la habilidad de significar en los tipos de situación o contextos sociales que son generados por la cultura.

Consecuentemente, en el uso del lenguaje están presentes nuestra concepción de la realidad y el dominio de la lengua. Al llevar a cabo las actividades lingüísticas hacemos alusión tanto a la forma adecuada de lo que producimos –porque poseemos capacidad lingüística–, como a la expresión del significado –porque hemos desarrollado la capacidad comunicativa.

Esta concepción de lenguaje planteada involucra dos nociones importantes: acción y contexto. La primera ha sido desarrollada por Austin (1972) a partir de la teoría de los actos de habla. Este autor señala que mediante el lenguaje hacemos afirmaciones descriptivas de la realidad, por ejemplo, “hace frío”, pero también llevamos a cabo acciones; esto es, expresamos sentimientos (“lo siento mucho”), compromisos (“te pagaré en la quincena”), órdenes, ruegos, dudas y valoraciones que nos llevan a realizar acciones.

Con respecto a la segunda noción, es necesario indicar que toda significación lingüística se sitúa en un contexto, el cual alude a los factores extralingüísticos que tienen representación en el empleo del lenguaje. Entre el texto, entendido como

la unidad lingüística comunicativa fundamental, producto de la actividad verbal humana, que posee siempre carácter social [...] caracterizado por su cierre semántico y comunicativo, así como por su coherencia profunda y superficial, debida a la intención del hablante de crear un texto íntegro, y a su estructuración mediante dos conjuntos de reglas: las del propio nivel textual y las del sistema de la lengua (Bernández, 1982: 95)

y el contexto, se ejerce una interacción continua de enriquecimiento y modificación.

Considerar que el lenguaje es interacción en un contexto nos lleva a plantear que la actividad lingüística cumple sus propósitos comunicativos debido a que conocemos la actividad de significar. En el intercambio comunicativo, el emisor y el receptor aportan el conocimiento de la lengua y su saber cultural o contextual, de tal modo que el texto o discurso es construido tanto por el que lo produce –porque tiene la intención de que su acto lingüístico sea efectivo para lograr la

comunicación–, como por el que lo recibe –puesto que pretende aceptar dicha comunicación. De ahí que se considere que el texto o discurso es una construcción social, en la que deben estar presentes y conjugarse los factores mencionados.

La lectura como forma de aprendizaje juega un papel preponderante en la adquisición, reproducción y creación del conocimiento; pero para que esto suceda se requiere contar con un cuerpo teórico coherente que sirva de fundamento para comprender el proceso de la lectura.

Se considera que la corriente cognoscitivista puede aportar elementos importantes para esta tarea, en tanto se caracteriza por concebir el aprendizaje como un proceso activo, donde el sujeto es un procesador que organiza, elabora y transforma la información que el texto escrito le provee. Asimismo, da por hecho que el conocimiento implica la construcción permanente de una estructura, entendida ésta “como la base organizadora de experiencias, la cual permite la integración de conocimientos nuevos”. Para Piaget (1981), el conocimiento es un proceso de interacción entre el sujeto cognoscente y el objeto de conocimiento, ya que “el sujeto actúa sobre el medio para transformarlo pero, a su vez, en su contacto, se transforma a sí mismo” (p. 68).

Siguiendo con Piaget:

el objeto existe, pero sólo podemos conocerlo a través de la actividad estructurante del sujeto. El conocimiento es indisoluble de la acción misma y se elabora a través de un conjunto de estrategias y de acciones del sujeto sobre el medio, que toman en consideración, a su vez, los datos del medio, organizándose así de manera óptima los intercambios [...]. Así pues el conocimiento toma la forma de una verdadera construcción. (Nuñez, 1982: 62-63)

De acuerdo con esta aproximación teórica, para el aprendizaje es esencial la estructuración del conocimiento, la organización del conjunto de experiencias ya adquiridas, en la medida que funcionan como guías para la asimilación y comprensión de otras ideas y conceptos que se van adquiriendo.

Desde esta perspectiva, el alumno aprende gracias al desarrollo de estructuras cognoscitivas que le permiten interpretar y evaluar la información, en función de la etapa cognoscitiva en que se encuentre.

La incidencia de los planteamientos de la teoría cognoscitiva en la lectura parece ser clara: para que el lector pueda comprender un párrafo de lectura, le es indispensable la estructuración previa de sus conocimientos en patrones básicos y generales, que le permitan relacionar la información o conocimientos que el texto le presenta con los esquemas previos que posee.

Como puede apreciarse, la lectura es una actividad compleja, realizada generalmente con propósitos definidos y relacionada con otras actividades. Involucra la atención, la memoria, el razonamiento y la afectividad, por lo que su complejidad se relaciona con el pensamiento; la lectura es el producto de un conjunto de análisis visuales, fonéticos, semánticos y pragmáticos que interaccionan entre sí; es un proceso cognoscitivo mediante el cual se construye el significado de la información proporcionada por el autor a través del texto.

Por ello, se plantea la interrogante: ¿cómo se aprende mediante el texto? Intentar dar respuesta a esta pregunta nos lleva a considerar a la lectura como un proceso de reconstrucción de significados, donde los esquemas previos del sujeto, la estructura del texto, los conocimientos ofrecidos a través del contenido y los procesos puestos en juego para entenderlo tienen un papel relevante.

Desde la perspectiva cognoscitivista, la lectura, como una forma de aprendizaje, es un proceso activo, donde el sujeto es un procesador que organiza, elabora y transforma la información del texto. Se da por hecho que el conocimiento implica la construcción permanente de una estructura, la cual permite la integración de conocimientos nuevos. Desde este enfoque, el alumno aprende gracias al desarrollo de estructuras cognoscitivas que le permiten interpretar y evaluar la información.

Se coincide con Jensen (1980, citado en Cuevas & Escobar, 1984: 35) cuando afirma que el procesamiento de información depende de los siguientes aspectos:

- El conocimiento del lector sobre lo que el texto trata,
- cantidad y contenido del material,
- lo que los conceptos significan para el lector,
- deseo del lector de leer,
- expectativas y propósitos del lector.

En este sentido, se sostiene que la lectura es un proceso constructivo, en la medida que el lector tiene que construir el significado del texto a partir de sus conocimientos previos, integrados en esquemas conceptuales, los cuales entran en juego por la actividad estructurante del lector.

II.2 Lectura y práctica docente

La manera como se considera, valora y emplea la lectura depende en gran medida de la forma en que es presentada en la escuela. La mayoría de las veces, en la escuela se tiende a olvidar que esta es una más de las instituciones de aprendizaje de la lengua escrita, y que el ámbito de aplicación de este aprendizaje es mucho

más amplio que el aula. Por ello, para reconstruir e interpretar los significados de una práctica social, como lo es el uso de la lectura, se requiere partir de una noción que permita articular la descripción con un referente.

Este trabajo parte de la aproximación que intenta vincular el análisis de las prácticas culturales con el análisis de estructuras y situaciones sociales dentro de las cuales se generan dichas prácticas. Esto es, para poder analizar el uso de la lectura en el salón de clases, debe partirse del estudio del contexto institucional donde éste se presenta.

De igual modo, se hace necesario esclarecer la manera como se concibe la lengua escrita como fenómeno social y de escolarización.

La polémica reciente se plantea en dos posiciones:

1. La que caracteriza a la lectura como un proceso descontextualizado, relacionado con el pensamiento abstracto, permitiendo una serie de desarrollos cognoscitivos.

2. La que propone historizar y contextualizar el estudio de los empleos de la lengua, así como sus posibles consecuencias sociales y cognitivas. Este trabajo se orienta sobre la base de la segunda posición teórica; se pretende comprender las condiciones materiales del trabajo docente (experiencia, formación académica, tipo de contratación), como un contexto en el que se presentan los usos particulares de la lengua escrita. En este sentido, las prácticas de la lectura no se presuponen en abstracto, sino a partir de situaciones específicas.

Esto es, las prácticas de la lectura dependen de las distintas relaciones que se establecen, tanto con la palabra escrita como con la conceptualización que se tenga del aprendizaje y las diferentes condiciones de trabajo profesional en las que se presenten.

Por otra parte, se reconoce que el docente ejerce una fuerte influencia sobre la forma en que los alumnos llegan a considerar el proceso de la lectura como forma de aprendizaje. Ciertamente los maestros transmiten enseñanzas, pero también actitudes y comportamientos. Por ejemplo, las actitudes del maestro hacia los libros y la forma en que actúa con relación a lo que se escribe, así como las experiencias que proporcionan, van modelando la actitud del estudiantado sobre cómo responder ante el material escrito.

De este modo, los modelos a que están expuestos los alumnos, el tipo de material escrito al que tienen acceso, las tareas de lectura que tienen que enfrentar y sus propios intereses son motivadores que influyen, de manera silenciosa, en el uso de la lectura.

Desde esta perspectiva, suponemos que los docentes desempeñan un papel crítico en las actitudes de los estudiantes hacia la lectura; su estímulo e influencia posibilitan que los alumnos adopten una actitud positiva o no frente a ella como forma de aprendizaje. Dado que los docentes son modelos a los que se observa y de los que se aprende, es preciso considerarlos como un factor importante en la práctica de la lectura.

Existen diferentes usos y funciones, así como diversas maneras de negociar el texto escrito, por lo que los docentes en el salón de clases deben considerar o destacar una gama diversa de estructuras de participación para el aprendizaje, de tal manera que las actividades de lectura entren en las interacciones del salón de clases como una práctica comunicativa entre otras prácticas.

Más aún, la lectura a veces proporciona información de hechos específicos, útiles para escribir y ofrecer un cierto sentido de cómo comunicarse mediante lo que se escribe. Así, se constituye en una oportunidad para formular ideas y no solamente para captar información del escrito. Es decir, a través de la lectura se obtiene información, pero también la posibilidad de aprender nuevas formas de comunicarse mediante el escrito, y además, generar nuevas ideas.

Del mismo modo, plantear la apropiación del conocimiento mediante la lectura involucra definir las relaciones y prácticas institucionales, a través de las cuales los alumnos hacen suyos los conocimientos que la escuela pretende transmitir. Los usos de la lengua escrita dentro del contexto escolar son aprendidos por los estudiantes al observar cómo actúa el maestro con respecto a ella y, al mismo tiempo, al participar en prácticas educativas diversas que requieren del empleo de la lecto-escritura.

De acuerdo con Rockwell (1984), leer es un proceso cognitivo, pero también una actividad social fuertemente imbuida de las interacciones entre el maestro y los compañeros de clase. Los modelos de interacción entre maestro-alumno, alumno-contenido y alumno-alumno, son relaciones que de algún modo tienen sentido cuando se analiza el proceso de enseñanza-aprendizaje en su conjunto; y por lo mismo, al intentar propiciar situaciones o experiencias de enseñanza debemos asegurarnos que sean planificadas de manera que se orienten al logro de aprendizajes cognoscitivos, a la práctica de actitudes y destrezas, y finalmente, a determinados comportamientos.

En opinión de Cazden (1984), “el contexto social más obvio y común para la lectura [...] en la escuela es precisamente tanto la lección de la lectura como las interacciones maestro-alumno que tienen lugar en ella” (p. 182).

Por otra parte, encuestas realizadas con profesores universitarios (Partido, 1999) muestran que estos conocen las relaciones entre la lectura y el aprendizaje, pero en la práctica docente se limitan a usar la lectura como medio para que los estudiantes adquieran información; esto es, reducen las posibilidades didácticas de la lectura en el salón de clases.

De ahí el interés por analizar la práctica docente con relación a la lectura, enfatizando la incidencia de la institución escolar y, específicamente, el papel del docente en la realización del acto lector, ya que se comienza por considerar que la lectura forma parte esencial de las actividades desarrolladas en la escuela; todas las disciplinas la presuponen, bajo muy distintas formas utilizan lo escrito, tanto en el desarrollo del aprendizaje como en la evaluación. La lectura se halla en el centro del trabajo escolar como herramienta privilegiada de conceptualización, de referencias; se encuentra implícita en el desarrollo de los programas curriculares, y cuando se intenta favorecer la autonomía de los estudiantes en su formación, mayor es el encuentro con lo escrito, y por lo tanto, más decisivo y necesario es el dominio de la lectura.

Una de las finalidades de la lectura consiste en establecer relaciones entre lo que está escrito, lo que se sabe y lo que hay que hacer. Sin embargo, hay que admitir que no existe una relación intrínseca entre el hecho de comprender un texto y servirse de ese escrito para hacer con él otra cosa distinta, que no sea responder a las preguntas de los docentes. La auténtica dificultad de la lectura radica ahí. El proceso de conceptualización no es espontáneo ni innato. Es el resultado de la puesta en común de datos diversos, de la confrontación de tesis, de perspectivas distintas sobre un mismo tema; todos estos procesos pueden llevarse a cabo a través de la lectura.

Es evidente que la escuela ha fallado en el logro de este propósito. Muchos estudiantes saben leer y entender literalmente el texto escrito, pero se les dificulta ir más allá de lo textual como para realizar una comprensión y valoración del escrito, mucho más difícil les resulta relacionar lo leído con sus conocimientos previos o con su vida diaria.

II.2.1 Papel del docente en la práctica de la lectura

En términos generales, el profesor ejerce una fuerte influencia sobre la forma en que los alumnos llegan a considerar el proceso de la educación en general, y el de la lectura como forma de aprendizaje, en particular.

La enseñanza es una profesión que exige una amplia gama de aptitudes, actitudes y conocimientos. En la docencia, más que en cualquier otra profesión, se emplean e integran una diversidad de conocimientos sociales y culturales que el maestro posee como persona. Ser maestro implica la apropiación no sólo de contenidos y de teoría pedagógica, sino también una cantidad de elementos afectivos y sociales.

El maestro tiene la responsabilidad de presentar a sus alumnos información, conocimientos y experiencias que les permitan aprender para resolver situaciones cotidianas. Asimismo, el docente influye en las actitudes y valores de los estudiantes, con frecuencia de manera inconsciente. Esto es, como maestros no sólo se transmiten conocimientos, sino también actitudes. Las fuentes de aprendizaje son de diversa índole; se aprende a partir de experiencias, sean éstas positivas o negativas, de la lectura, de las interacciones con los otros y de los modelos: padres, maestros y compañeros.

Los profesores, se lo propongan o no, son para sus estudiantes modelos de los estilos, de las estrategias de aprendizaje que utilizan y de actitudes frente a los saberes.

El docente enseña a través del discurso pedagógico, pero también con su comportamiento y su visión del mundo. Parece obvio que lo que se ve y se oye influye en los intereses y comportamientos. Por ejemplo, las actitudes del profesor hacia los libros y la forma en que actúa con relación a lo que se escribe, así como la experiencia que proporcionan, van modelando la actitud de los estudiantes acerca de cómo responder ante el material escrito.

De esta forma, los modelos a que están expuestos los alumnos, el tipo de material escrito al que tienen acceso y sus propios intereses, son motivadores que influyen de manera silenciosa dentro de sus propios mundos.

En este contexto, los maestros desempeñan un papel crítico en las actitudes de los alumnos hacia la lectura; su estímulo e influencia posibilitan que los estudiantes adopten una actitud positiva o no hacia esta forma de aprendizaje. Dado que son modelos a los que se observa y de los que se aprende, es preciso fomentar que los maestros lean, que utilicen la lectura dentro del salón de clases; de esta manera se estará enseñando que los libros son parte importante en la realización del quehacer educativo y los alumnos aprenderán a valorar a la lectura en su formación intelectual y humana.

El docente, como facilitador en la construcción de conocimiento, como formador de actitudes y de hábitos en los alumnos, debe enseñar con el ejemplo y tener una formación sólida en el manejo de la lectura.

La institución escolar también tiene un papel crucial en la práctica lectora; alumnos y maestros aducen que en las escuelas no se lee lo suficiente porque no existe una exigencia institucional que requiera el uso constante de la lectura, ésta se realiza en los límites de lo estrictamente necesario.

Para ilustrar cómo influye el maestro en la práctica de la lectura, se hacen los siguientes planteamientos:

En ocasiones, se intenta emplear a la lectura dentro del aula, pero es el maestro quien interpreta el texto escrito, ya sea haciendo un preámbulo, una ampliación del contenido o bien otorgando las líneas para interpretar el texto, minimizando de esa manera la participación de los estudiantes en la búsqueda del significado.

Esto define una característica fundamental que se presenta en la escuela, con respecto a la interacción maestro-alumno en torno al texto escrito; al trabajar con los libros los alumnos se enfrentan a una doble exigencia: interpretar el texto, por una parte, y por la otra, captar la interpretación del maestro. El conocimiento es transmitido más bien por medio de la interpretación que ofrece el docente que por una lectura directa de los libros por parte de los estudiantes.

En efecto, en el salón de clases el empleo de la lectura, además de que es poco frecuente, suele darse a través de la mediación del maestro, quien selecciona, interpreta y concluye lo que el texto plantea. Es el docente quien da las instrucciones con relación a la lectura elegida; es también quien señala de dónde a dónde leer, qué apuntar, qué retomar o qué enfatizar.

A pesar de que en el salón de clases se presenta una serie de actividades que incumben a la lectura, éstas son ubicadas fuera de los momentos definidos formalmente como actividades de aprendizaje.

De este modo, se presentan acciones de los maestros en las que se emplea la lectura, con participación o no de los estudiantes, pero no se prioriza la importancia de su uso.

Asimismo, las condiciones para ejercitar la práctica lectora en la escuela no siempre son propicias. El maestro considera que hay otras actividades más relevantes por efectuar en clases o extraescolarmente, aun cuando para la realización de éstas últimas se tenga necesariamente que leer.

El tiempo que dispone el alumno para comentar la lectura es mínimo, en comparación con el que el maestro emplea, tanto para exponer un tema como para explicar un determinado contenido curricular.

El alumno y el maestro no se percatan de la importancia de la lectura en el proceso de su formación, ni de la función que ésta desempeña en la praxis educativa. Se han realizado investigaciones donde se manifiesta el valor que tiene permitir, e incluso estimular, el trabajo cooperativo entre los alumnos en las tareas de lectura (Cazden, 1984). Tal colaboración sólo es favorecida en poquísimas o raras ocasiones.

En la institución escolar, la lectura rara vez es continua, más bien suele exigirse que se lea en breves e intermitentes lapsos de tiempo. Como docentes asignamos a los estudiantes, con frecuencia, tareas relacionadas con la lectura, las cuales pueden llevarse a cabo adecuadamente si se ha logrado una buena lectura de comprensión. La adquisición de conocimientos y de información académica mediante este proceso, está relacionada con las habilidades y destrezas cognoscitivas de los alumnos para definir tanto los objetivos de la lectura como los contenidos que deben ser aprendidos.

La mayoría de las veces asumimos incorrectamente que los alumnos han desarrollado esta habilidad, y por lo mismo, no requieren de un apoyo educativo adicional. Sin embargo, muchos estudiantes leen, pero se les dificulta ir más allá de lo textual como para realizar una interpretación y valoración de lo leído. No es suficiente con leer, es necesario comprender lo que se lee, de tal manera que se pueda buscar la información relevante del texto, tener aptitud para relacionar lo leído con los problemas a resolver y desarrollar a través de la lectura la capacidad de síntesis para elaborar conclusiones a partir del texto.

Sin embargo, en la enseñanza no se ha considerado el tipo de texto involucrado para favorecer la comprensión. Otro problema que se visualiza en la práctica docente con respecto a la lectura, es que los maestros no han integrado ningún procedimiento para apoyar al lector para que relacione la información obtenida a partir del texto con sus experiencias. Desde esta perspectiva, los docentes deberían centrar su atención en las habilidades y procesos que permitan al lector extraer claves del texto y relacionarlas con sus experiencias previas.

Como docentes solicitamos a los estudiantes que sintetizen los textos que leen, que realicen resúmenes o que enuncien la idea central de un párrafo, pero en pocas ocasiones dedicamos tiempo y esfuerzo para enseñar lo que requerimos. Pasamos buen tiempo haciéndoles preguntas, pero no enseñamos como encontrar

o deducir las respuestas. En vez de limitarnos a hacer preguntas deberíamos modelar lo que los alumnos deben aprender. La actividad de modelado es una faceta de la enseñanza en la que el maestro muestra prácticamente cómo implementar los diferentes procesos y aplicar las distintas habilidades de comprensión.

En este contexto, quizá uno de los factores que más influyen en la forma en que leemos sea el conocimiento de los propósitos que nos llevan a leer. Si a alguien se le pide que lea un texto con la encomienda de que tiene que escribir después un resumen del mismo, lo leerá con una comprensión mucho más profunda que si se le dice que lo lea para contestar una serie de preguntas. Como maestros, ¿qué propósitos asignamos a las lecturas que deben realizar los estudiantes en nuestras aulas? Generalmente no los explicitamos, de manera que los alumnos casi siempre leen para encontrar información, en vez de leer para aprender.

Con demasiada frecuencia se deja que los alumnos lean por su cuenta después de darles algunas instrucciones sobre lo que han de leer, pero no se les orienta sobre cómo deben hacerlo, ni se les explican las técnicas y respuestas que se les solicitan.

Los docentes pueden ayudar a desarrollar estrategias a sus estudiantes, dándose cuenta de sus propios modos de trabajar, de sus problemas y actitudes ante diferentes tipos de tareas y contextos; para ello, es conveniente:

- Establecer fines cognoscitivos claros, especificar con claridad el propósito de las tareas de lectura.
- Emplear estrategias de representación de modelos con miras a leer para aprender. Demostrar modelos de diferentes tipos de lectura.
- Estimular la discusión metacognitiva. Hacer comentarios explícitos sobre tipos, contextos, estilos de lectores, problemas de aprendizaje, entre otros aspectos. Organizar actividades para analizar no sólo los resultados, sino también el proceso de aprendizaje.
- De esta manera, el papel del maestro consiste en facilitar y promover el acceso de los estudiantes a la lectura. El aula debe ser un lugar lleno de actividades de lectura útiles y significativas, en las que se permita la participación y se proporcione la ayuda que se requiera. Ello supone que el maestro practique también la lectura.

II.2.2 Usos didácticos de la lectura en el salón de clases

La escuela representa sólo un contexto dentro de un continuo de contextos de socialización relacionados con la lectura; de ahí que sus usos y funciones sean diversas, por lo que se hace necesario que los docentes destaquen una extensa gama de estructuras de participación, de tal modo que las actividades de lectura entren en las interacciones del salón de clases como alternativas sociales, colaborativas y naturales a la actividad del habla, y no se presenten como eventos solitarios orientados por el profesor, sino como una práctica comunicativa entre otras prácticas.

La escuela aísla la lectura de los fines en los que ésta se inscribe socialmente; la lectura se presenta, la mayoría de las veces, como una imposición del programa escolar, le falta la dimensión esencial de actividad de aprendizaje, de distracción o de placer que la caracteriza fuera de la clase.

Plantear la necesidad de una conducta lectora elaborada por el maestro significa que éste conozca a fondo los supuestos teóricos de los usos posibles, poseer un conocimiento profundo sobre lo que debe enseñar y ser capaz de perfilar los conocimientos de sus alumnos, tomándolos en cuenta para favorecer la adquisición, afirmación y enriquecimiento de los mismos.

De igual modo, los modelos de interacción entre maestro-alumno, alumno-contenido y alumno-alumno, son relaciones que tienen sentido cuando se analiza el proceso de enseñanza en su conjunto. Por tal razón, al analizar los usos didácticos de la lectura dichos modelos deben ser considerados.

Dentro de la escuela, la lectura puede utilizarse de diferentes maneras para desarrollar una serie de habilidades. Por ejemplo, se puede usar en las discusiones grupales sobre algún tema, lo que posibilita que desaparezcan dudas y que unos aprendan de otros. Si el objetivo de la clase es conseguir que los alumnos se percaten de la diversidad de tipos de información que se pueden encontrar en un texto, se pueden utilizar diferentes tipos de preguntas que les exijan recordar, analizar y emitir juicios. También se puede iniciar haciendo un repaso del contenido, donde los alumnos pueden aportar algún dato o información; se pueden comparar sucesos o encontrar semejanzas y diferencias existentes en los planteamientos desarrollados. Posteriormente se pueden plantear preguntas que impliquen relacionar el contenido con sus experiencias, para valorar lo que la lectura les aporta.

El comentario o la discusión de un texto es algo necesario porque ayuda a los estudiantes a formular conceptos, porque permite determinar si estaban pensando en lo que leían mientras leían y si son capaces de expresar de manera comprensible algunas ideas acerca de lo que han leído.

II.2.3 El maestro de la Unidad Regional Xalapa de la Universidad Pedagógica Nacional y los procesos de lectura

La mayor parte de lo que se enseña en las escuelas es transmitido mediante la presentación oral de los contenidos curriculares por parte de los maestros, o bien a través de textos y obras de referencia. Las valoraciones de los logros académicos se hacen generalmente mediante preguntas y respuestas, ya sean orales o escritas, o mediante la elaboración de trabajos escritos; en el caso concreto de la licenciatura LEB 94 se evalúa con frecuencia con la presentación de ensayos. Resulta evidente que, para tener éxito en los cursos, un alumno debe dominar de manera adecuada sus aptitudes lingüísticas: hablar, escuchar, leer y escribir.

Aprender es básicamente una tarea social, aprendemos de otras personas. De acuerdo con Smith (1994), las personas más significativas en la vida de cada alumno son los maestros; los maestros formales del aula y los informales: padres, hermanos, amigos, que son los maestros del mundo exterior a la escuela, y los maestros escasa y nulamente reconocidos que son los autores de los libros que leemos. En efecto, “los escritores con sus palabras, nos enseñan como escribir lo que nosotros queríamos escribir. Ellos son nuestros colaboradores en nuestro propio aprendizaje de la escritura” (Smith, 1994: 22).

En el aprendizaje de la lectura que se realiza a través de asociaciones, destacan las siguientes características: es significativo porque se relaciona con lo que se está haciendo o tratando de entender, se presta atención a los signos porque tienen sentido; es útil, se lee con una finalidad o intención; es continuo, cada encuentro con la letra impresa es una oportunidad para añadir algo al propio repertorio de conocimientos; es cooperativo, en la medida en que otras personas nos ayudan a comprender lo que queremos entender o a expresar lo que queremos expresar.

En la práctica docente desarrollada en la Universidad Pedagógica Nacional, la lectura juega un papel preponderante, ya que muchas de las actividades de aprendizaje la presuponen. En todas las materias se hace necesario que el estudiante se presente a la asesoría con una lectura previa de los contenidos curriculares, pues se trata de una modalidad semiescolarizada que implica la autoformación y el estudio independiente por parte de los alumnos.

El eje de estas actividades se centra en que las respuestas a distintos tipos de preguntas requieren diferentes formas de pensar, y que la lectura puede proporcionar una amplia información. Muchas de las actividades de aprendizaje y de evaluación dan por hecho la práctica de la lectura permanente.

Como docentes solicitamos a los estudiantes que sintetizen los textos que leen, que realicen resúmenes o que enuncien la idea central de un párrafo. En ocasiones se llega a emplear la lectura como parte de la clase, para centrar el tema, aclarar dudas, contestar cuestionarios, definir y aclarar conceptos, analizar un tema determinado o desconocido por los alumnos, o bien, cuando el alumno no leyó previamente a la asesoría.

Los maestros que trabajan en esta licenciatura asumen que leen diariamente para preparar sus clases y, por lo mismo, el material que leen tiene que ver con el desarrollo de sus cursos: bibliografía básica, antologías, guías de trabajo. La mayoría de ellos sostiene que leería más si contara con material interesante, agradable y de actualidad relacionado con la docencia.

Algunos afirman que leen antes de la clase y combinan la lectura con la redacción; la mayoría afirma que utiliza la lectura extraclase; son pocos los docentes que la emplean durante el desarrollo de su clase y menos los que la utilizan para confrontar puntos de vista de diversos autores sobre una misma temática.

Respecto a la manera como leen los docentes, podemos afirmar que el total de maestros entrevistados responden que entienden lo esencial del texto; muchos de ellos subrayan las ideas centrales; otros, determinan cómo desarrolló el autor el tema y buscan a través de la lectura responder a preguntas previamente planteadas. La mitad de los docentes sitúa la posición teórica del autor, capta la estructura del texto y hace resúmenes de lo leído.

En el punto donde se les solicita que agreguen la información que consideren pertinente, una maestra respondió que hay una diferencia entre el ideal (lo que una maestra desea o quisiera obtener de la práctica de la lectura con sus alumnos) y lo que realmente se logra, dado que reconoce que existen carencias en la comprensión lectora de los estudiantes del nivel superior. Sugiere que es necesario insistir en la práctica de la lectura, ya que es fundamental para la formación e información de los alumnos. Dos maestros agregan que sería conveniente considerar el contenido de la materia y hacer una clasificación de acuerdo con los tipos de cursos, ya que no es lo mismo la lectura en matemáticas que en psicología o historia. Esta respuesta ofrece información acerca de la importancia que tiene considerar el tipo de texto en la práctica de la lectura.

II.3 Las teorías implícitas del profesorado y su vinculación con la práctica de la enseñanza

En nuestra vida cotidiana es común hacer uso de nuestras concepciones sobre el mundo. Cuando interpretamos un suceso, predecimos el comportamiento de alguien o tomamos la decisión de actuar de una manera y no de otra, es evidente que hemos adoptado un cierto modo de “ver” la realidad, que nos guiamos por una *teoría implícita*.

Para María José Rodrigo (1993), las teorías implícitas son el conjunto de creencias, conocimientos o intuiciones que actúan en forma inconsciente en el maestro. Son esquemas que le permiten comprender, de acuerdo con sus propias ideas, los problemas de la enseñanza. En ellas los docentes fundamentan su hacer con respecto a la interacción en clase, sus decisiones en el proceso enseñanza-aprendizaje y sus planteamientos sobre la educación y el currículo.

Las teorías implícitas se entienden como conjuntos más o menos organizados de ideas relativas a la enseñanza, abarcando una amplitud de aspectos relacionados con ella.

Estas teorías influyen no sólo en la concepción, sino en las propias prácticas de la enseñanza (decisiones y acciones) de los profesores, de modo que estructuran y organizan su mundo profesional y contribuyen a reducir la necesidad de procesamiento de información cada vez que tienen que desarrollar una clase (Gage, 1979; Hernández & Marrero, 1988, citado en Rodrigo, 1993).

Se asume que los profesores enfrentan la complejidad de la enseñanza interpretándola y reconstruyéndola. Para ello, sintetizan un conjunto de experiencias cargadas de conocimientos relativos a episodios o situaciones de interacción docente-alumno, los cuales pasan a formar parte del conjunto de “*creencias*”, “*constructos*”, “*conocimientos personales*”, “*teorías personales*” o “*teorías implícitas*”; esto es, del conocimiento asumido e integrado como propio y que las personas –sean padres, profesores o alumnos– emplean para interpretar el mundo.

Por ejemplo, los estudiantes deben participar en clase, en grupos, también trabajar individualmente, para desarrollar su singularidad, su autonomía y su capacidad de comunicación.

Por su parte, el docente actúa como coordinador, asesor y supervisor de los grupos; propone contenidos de enseñanza y actividades de aprendizaje; elabora materiales escritos, selecciona lecturas, favorece que el alumno aprenda y comprenda. Interactúa para guiar el aprendizaje, propicia una relación interpersonal para orientar las decisiones de la clase.

Más aún, las personas construyen representaciones de la realidad y emplean sus procesos cognitivos para interpretar situaciones, predecir y comprender el comportamiento de otras personas y planificar el suyo propio. Esto supone no sólo aceptar que la mente es un sistema de procesamientos de la información, sino además que:

La mente es un sistema de procesamiento de información que adquiere significado dentro de una interacción social, o si se prefiere, en presencia de otras mentes. No es una propiedad que se pueda aplicar a una materia, sino que sólo se puede aplicar a una materia organizada socialmente. (Seoane, 1985: 388)

Las personas no sólo necesitan creer, es decir, adoptar un único punto de vista sobre el mundo, sino conocer además otros puntos de vista alternativos. Cuando se requiere interpretar la realidad para tomar decisiones, el nivel de creencias es el más apropiado. Sin embargo, para negociar nuestra realidad con la de otros es necesario el nivel de conocimiento. Es un hecho que consumimos una gran parte de nuestra interacción social haciéndonos entender e intentando entender a los demás, y aún así no siempre lo logramos, pues en ocasiones predominan las falsas interpretaciones, el dogmatismo o las intolerancias, por mencionar algunos de los problemas en la comunicación. En suma, las teorías actúan como verdaderos *reguladores de los intercambios sociales*, con el fin de lograr un mantenimiento eficaz de nuestra interacción con los otros.

Los individuos adquieren multitud de conocimientos no necesariamente vinculados simbólicamente. Por ejemplo, se aprenden normas de comportamiento, convenciones sociales, usos prácticos de los objetos y, lo que es más importante, se observan las actitudes y el comportamiento de las personas de nuestro entorno frente a diferentes sucesos del mundo.

La construcción de teorías implícitas es una función invariante en nuestra especie, la cual viene garantizada por tres tipos de anclaje básicos: *biológico, social y representacional*.

Las actividades que niños y adultos realizan conjuntamente están definidas por la cultura. Los seres humanos, en el marco cooperativo de las interacciones, perpetúan sus acciones en toda una serie de prácticas sociales transmitidas de generación en generación.

Ese contexto de relación interpersonal, en el que el sujeto juega un papel muy activo, es vital para aprender la aparición de las funciones psicológicas superiores que posibilitarán la construcción del conocimiento. Así, por medio de

la interacción social, los miembros del grupo proporcionarán al niño no sólo el conocimiento cultural acumulado sino, sobre todo, herramientas útiles para la construcción de su propio desarrollo.

La herramienta básica mediante la cual el grupo social promueve dichos avances es el lenguaje. Al principio, es un instrumento de apoyo de los procesos intersubjetivos entre el niño y el adulto, de modo que posibilitan la comunicación lingüística del niño con el entorno. Pero con la ayuda del adulto se convierte en un instrumento muy útil para fomentar los procesos intrasubjetivos.

El lenguaje no es el único legado que proporciona el entorno sociocultural al individuo. Si la cultura se transmitiera sólo mediante códigos lingüísticos, el conocimiento surgiría como fruto de la interacción social, al margen de la actividad práctica que se realiza en contacto con la realidad

En ese sentido, las teorías implícitas no sólo se construyen sobre las bases de experiencias simbólicas. Éstas constituyen parte del repertorio de experiencias, sobre todo cuando se trata del dominio de conocimientos ligados a prácticas profesionales (por ejemplo, las concepciones del profesor sobre la enseñanza); pero las teorías se construyen principalmente a partir de experiencias directas, compartidas o no con los otros, o bien a partir de las experiencias obtenidas durante la observación del comportamiento ajeno.

El individuo recolecta personalmente este campo experiencial, pero lo adquiere en el contexto de actividades o prácticas definidas por la cultura (Leontiev, 1983; Scribner & Cole, 1981, citado en Rodrigo, 1993).

II.3.1 Las teorías implícitas y su importancia en la práctica docente

Las posiciones pedagógicas frente a los problemas relacionados con la enseñanza y con los contenidos específicos, no son independientes de la mentalidad, de la cultura general y de las actitudes del docente. Cómo se concibe el alumno, el conocimiento, cómo se organiza, qué papel se le da a la experiencia y conocimiento del que aprende, cuál es la importancia que tiene dicho aprendizaje y cómo se le relaciona con el conocimiento cotidiano, cómo se evalúa, son aspectos esenciales que hay que plantearse en la práctica de la enseñanza (Pérez Gómez, 1998).

La resolución cotidiana de qué enseñar y cómo hacerlo supone no sólo la reproducción, sino la integración y generación de conocimientos por parte de quienes ejercen ese trabajo. Se trata de un conocimiento no formulado, no sistematizado, ni explicitado como tal, pero no por ello ausente.

En la docencia, más que en otros trabajos, se utilizan e integran los diversos conocimientos sociales y culturales que el maestro posee como persona, más allá de su formación profesional como docente. No existe un diseño técnico del proceso del trabajo docente capaz de conformar y de prever, y finalmente de controlar, paso por paso, el quehacer cotidiano del maestro. Más bien, éste, como sujeto, se encuentra en una situación concreta que lo obliga a echar mano de todos los recursos posibles –técnicos y personales, intelectuales y afectivos– para conducir al grupo.

Ser maestro implica la apropiación no sólo de contenidos y de teoría pedagógica, sino también de una cantidad de elementos más sutiles e implícitos en esos puntos donde se cruzan lo afectivo y lo social con el trabajo intelectual (Rockwell, 1987).

El profesor es un mediador decisivo en los resultados de los aprendizajes y significados concretos que obtienen los alumnos. El profesor ayuda tanto al dominio de los contenidos, como al mantenimiento del clima del aula, constituyéndose en un elemento fundamental en el aprendizaje. Incluso en el caso de actividades menos estructuradas, con amplios márgenes de autonomía por parte de los estudiantes –como puede ser una investigación, un trabajo de campo, o la realización de las tareas–, la estructuración de estas tareas, las guías y orientaciones para la realización del trabajo, los materiales que el profesor aporta o sugiere, son decisivos para el aprendizaje.

Más aún, el docente es mediador entre el alumno y la cultura a través de su propio nivel cultural, por la significación que asigna al currículum en general y al conocimiento que transmite en particular, y por las actitudes que asume hacia el conocimiento (Gimeno, 1991). Entender cómo los profesores median en el conocimiento que los alumnos aprenden en las instituciones escolares, es un elemento indispensable para comprender por qué los alumnos difieren en lo que aprenden y en las actitudes hacia lo aprendido.

El profesor posee significados adquiridos explícitamente durante su formación, y también otros que son resultado de experiencias cotidianas y difusas sobre los más variados aspectos que podemos distinguir en un currículum: contenido, destrezas, enfoques teórico-metodológicos, lineamientos de evaluación, entre otros. La interacción entre los significados y usos prácticos del profesor, las condiciones de la práctica en la que ejerce la docencia, configuran los ejes de la práctica pedagógica; pero el docente tiene poca oportunidad para tratar estas y otras dimensiones epistemológicas relacionadas con los métodos didácticos, más bien permanecen implícitas.

Los conocimientos operan dentro de la situación de docencia en la escuela, tal como ésta se ha constituido históricamente. Saber cómo actuar dentro de esta situación se concreta en estrategias que le permiten al maestro sobrevivir dentro de la escuela.

II.3.2 El pensamiento del profesor como base del conocimiento práctico y sus componentes: conceptos, creencias

El profesor, al realizar su trabajo docente, elabora un conjunto de conocimientos, conceptos, reglas de acción, principios y teorías que le permiten entender y actuar en el proceso enseñanza-aprendizaje como profesional.

El conocimiento práctico del profesor está conformado por tres elementos que se combinan para configurarlo; estos son la regla de la práctica, el principio práctico y la imagen. De acuerdo con Elbaz (1983), la regla de la práctica es una declaración breve acerca de qué hacer y cómo hacerlo en una situación que se produce frecuentemente en la práctica; suele ser muy específica. El principio práctico es más general y se deriva de la experiencia personal, siendo una conjunción entre teoría y práctica. La imagen es un cuadro mental que el docente configura y está formado por sus sentimientos, valores, necesidades y creencias acerca de cómo enseñar.

Una forma de estudiar el pensamiento práctico de los profesores consiste en solicitarles que señalen cuáles son las cosas que, a su juicio, ellos hacen normalmente bien. Los principios educativos forman parte de los conocimientos prácticos de los docentes; orientan la práctica y son resultado de la vinculación entre la teoría y la práctica.

Se considera que el conocimiento práctico es el cuerpo de convicciones y significados, conscientes o no, que surgen de la experiencia; es individual y social y se expresa en acciones personales, no se aprende tanto en los libros como a partir de la propia experiencia o mediante el intercambio oral con otros profesores.

Clandinin y Connelly (1984) definen el conocimiento práctico del profesor como “un cuerpo de convicciones y de significados conscientes o inconscientes, que han surgido de la experiencia íntima social o tradicional, que se expresan en acciones de una persona” (p. 135). Los autores se interesan por el conocimiento que genera el profesor mediante la acción realizada en la clase, la cual, en la medida que es una acción reflexiva, constituye un acto de conocimiento, por lo que se hace necesario que el profesor realice un esfuerzo para develar el sentido

de su propia práctica, pues al afianzar el conocimiento sobre su quehacer, reelabora la perspectiva teórica sobre el mismo. Así, teoría y práctica son dos componentes del conocimiento práctico del profesor. La teoría es la fundamentación general, explicativa y comprensiva de la práctica docente. Por su parte, la práctica es el campo concreto que le permite al profesor tanto la acción como la reflexión de su tarea.

La acción del profesor no es una mera rutina ni un conjunto de lineamientos; es la acción reflexiva sobre la cual el profesor realiza una práctica con sentido, sustentada en un esquema de pensamiento.

Desde esta perspectiva, la acción en el aula es un conjunto de decisiones integradas que abarca tres tipos de situaciones: preactivas, interactivas y postactivas. Las reflexiones en torno al contexto y previsión de la acción son esenciales, porque permiten limitar el contexto social e institucional en el que un proyecto educativo tiene sentido y determina el espacio formativo que pretende favorecer.

En el proceso de preacción, el docente, conociendo a sus alumnos, el ámbito social y las implicaciones epistemológicas, propondrá un plan de clase justificado al contexto en el que habrá de actuar. En esta fase, el maestro tiene la responsabilidad y la oportunidad para decidir la coherencia y fundamentación del diseño curricular más adecuado a la concepción curricular y teoría de la enseñanza con la cual justificar su actuar en el aula, matizando y adaptando la teoría de aprendizaje en interacción con sus alumnos. Esta búsqueda razonada del ámbito teórico, en el que tiene que dar sentido a su concepción y acción sobre la enseñanza, le exige un esfuerzo reflexivo.

Por otra parte, la situación interactiva hace alusión al desarrollo de los contenidos a través de determinadas estrategias; mientras que la situación postactiva, se refiere al proceso posterior del desarrollo de la enseñanza y se vincula con la evaluación.

La intención de reflexionar sobre la acción docente responde a la idea de que es en la propia práctica donde los proyectos, las concepciones y teorías se concretan, se muestran tal como se aplican. El conocimiento práctico es la manera particular desde la cual cada profesor genera su peculiar modo de percibir, comprender, interpretar y actuar en el aula.

De acuerdo con los autores analizados, los componentes del conocimiento práctico son los conceptos y las creencias. Los profesores enfrentan la complejidad de la enseñanza interpretándola y reconstruyéndola. Para ello, sintetizan un

conjunto de experiencias, conocimientos referidos a las situaciones de interacción docente-alumno. Dichos conocimientos forman parte del conjunto de “*creencias*”, “*constructos*”, “*conocimientos personales*”, “*teorías personales*” o “*teorías implícitas*”.

Según García (1987), los conceptos y metodologías empleadas en el estudio del conocimiento de los profesores son diversos; algunos autores los definen como “*creencias*”, en el sentido de declaraciones hipotéticas acerca de un objeto. Otros recurren a la noción de “*constructos*” para referirse a modelos personales para predecir y controlar acontecimientos, o conjuntos de ideas y acciones para hacer frente a situaciones problemáticas.

De todos modos, estas interpretaciones hacen referencia a un tipo de conocimiento surgido de la experiencia, representado por ideas esquemáticas, de carácter subjetivo, personal y situacional. Un problema no resuelto en la investigación del pensamiento del profesor es la articulación entre conocimientos subjetivos, vinculada a aspectos culturales, con las teorías formales dadas a conocer durante su formación profesional.

Las teorías implícitas del profesorado sobre la enseñanza pretenden explicar esta conexión. Las teorías implícitas son teorías pedagógicas personales, reconstruidas sobre la base de conocimientos pedagógicos históricamente elaborados, y transmitidos a través de la formación y en la práctica pedagógica. Son síntesis dinámicas de experiencias biográficas que se activan por demandas del sistema cognitivo. Estas experiencias pueden ser directas, vicarias o simbólicas; pueden referirse a situaciones teóricas (conceptuales) o prácticas (metodológicas), afectivas (clima de colaboración) o de actitudes (valor de ciertos aprendizajes), personales o sociales.

Por lo tanto, son una síntesis de conocimientos culturales y de experiencias personales que conforman lo que, desde otros puntos de vista, se viene denominando “*pensamiento práctico*” (Gimeno & Pérez, 1992) o “*teorías epistemológicas*” (Elbaz, 1983).

El currículum, en cuanto cultura organizada de la escuela, define contextos y ofrece líneas que se materializan en la formación recibida. Ambas son integradas, constructivamente, en teorías implícitas del profesor. Con éstas, puede hacer frente a las demandas de las tareas académicas y actuar en consecuencia. Las repercusiones de las acciones del profesor desencadenan rutinas y nuevas experiencias, que son incorporadas al sistema cognitivo a través de la memoria.

Frente a la noción generalizada de que el conocimiento del profesor es de naturaleza técnica, o si se prefiere, práctica, se asume, con Schön (1983), que el

conocimiento del profesor es experiencial. En efecto, los docentes utilizan en el aula los conocimientos que les han funcionado en la práctica, porque la experiencia les proporciona “una comprensión de la situación social del aula y una adaptación de su personalidad a las necesidades de ese ambiente” (Willard, 1995: 22). Esto es, el docente obtiene de la experiencia una sensibilidad empírica de los procesos de interacción personal en el aula.

Por otra parte, se entiende por creencia “una información que tienen las personas enlazando un objeto con algún atributo esperado” (Fishbein & Ajzen, citado en Bauch, 1984: 3); la creencia está frecuentemente en interrelación con una dimensión de probabilidad subjetiva o conocimiento (citado en García, 1987:107).

Para Wahlston (citado en García, 1987: 107), la creencia “es una declaración hipotética o inferencial acerca de un objeto capaz de ser precedida por la frase: ‘creo que...’, la cual describe al objeto como verdadero o falso, correcto o incorrecto; lo evalúa como bueno o malo”. Las creencias influyen en las decisiones y acciones de los docentes de tal manera que estructuran y organizan su actividad profesional.

En la creencia se involucra al sistema conceptual sobre la enseñanza, la planeación sobre la acción de enseñar y el sentido o significado que cada docente otorga a la enseñanza. En pocas palabras, las creencias son estructuras mentales que se generan para explicar de forma personal la realidad educativa.

Las teorías implícitas capacitan al profesor para llevar adelante las abundantes situaciones que tiene que enfrentar en el trabajo docente.

Las creencias y las teorías implícitas sirven, del mismo modo que las rutinas, para reducir la necesidad de procesamiento de información del profesor. Ello explica que los problemas o situaciones que se presentan en clase no son resueltos cada vez que ocurren, sino que el docente cuenta ya con un patrón de comportamiento que le permite resolverlos o enfrentarlos a través de las rutinas.

Las rutinas son comportamientos interiorizados, generados por los propios profesores como consecuencia de su práctica profesional. Las rutinas desarrolladas por cada profesor hacen que haya diferencias entre unos y otros profesores a la hora de desempeñar su práctica docente. La experiencia docente hace que el profesor vaya adquiriendo conocimiento práctico, y de esa manera, vaya generando rutinas que le funcionen. Ello explica que diferentes profesores desarrollen de distinta forma el mismo contenido, aún cuando éste se presente estructurado. Un ejemplo específico lo tenemos entre los asesores de la Unidad Regional Xalapa, donde se cuenta con antologías para desarrollar la práctica docente, y en ellas se

dan lineamientos no sólo de los contenidos, sino también de las actividades de enseñanza; se sugieren una serie de actividades de aprendizaje que deben llevarse a cabo y, sin embargo, se generan diversas prácticas docentes.

II.3.3. Las teorías implícitas del profesorado y sus consecuencias en la práctica docente y la lectura

Nuestra práctica educativa está condicionada en gran parte por nuestras concepciones y creencias.

Existen investigaciones que se han realizado para indagar cómo se relacionan las creencias educativas con la práctica docente. Así, por ejemplo, Cooney (1984) indagó las creencias de los profesores hacia las matemáticas y hacia su enseñanza y aprendizaje. El supuesto es que las creencias educativas de los profesores influyen y determinan su conducta docente, pues se considera al profesor como un sujeto que elabora, mediante su desarrollo profesional, un conjunto de rutinas y reacciones personales a las que recurre en situaciones problemáticas.

Investigaciones realizadas en el ámbito del pensamiento del profesor, han pretendido encontrar algún tipo de vinculación entre las creencias de los profesores y la planificación de la enseñanza. En el estudio realizado por Yinger (1980) se reportan evidencias sobre la importancia del conocimiento del profesor en el proceso de planificación, desde una doble perspectiva: según sea el nivel en que se esté planificando (plan anual, de unidad o de clase), el docente emplea diferentes tipos de conocimientos e información; recurre, por ejemplo, al conocimiento de los materiales, al tipo de alumnos, a la organización, al contexto para el cual esta planificando, y el conocimiento del profesor favorece el proceso mismo de diseño.

Bauch (1984) encontró que en los profesores con creencias controladas su planificación estaba basada en los libros de texto, materiales estandarizados, mientras que en los profesores con creencias relativas, su planificación se alimenta de las preferencias, intereses y habilidades de los alumnos.

El docente actúa como coordinador, animador y supervisor de los grupos. Propone contenidos y actividades interesantes. Elabora materiales escritos. Ayuda al alumno a aprender y comprender. Interactúa para guiar el aprendizaje. Propicia una relación horizontal, en la que orienta las decisiones de la clase.

La profundidad con la que un profesor fundamenta teóricamente sus acciones estará determinada según se quede en el saber del sentido común o en el contextual, o bien busque, además, otros elementos en la estructura de su disciplina, en las estrategias didácticas y en planteos filosóficos o ético-sociales.

En la investigación realizada por Rodrigo y Marrero (1993) se reportan tres grupos diferenciados de profesores, en función de las teorías que predominantemente sostienen. Un primer grupo que se identifica con la atribución de las teorías dependientes e interpretativas; un segundo grupo que se identifica con las teorías emancipatorias e interpretativas; y el tercer grupo, asociado a las teorías independientes y expresiva. Lo que supone que al menos la mitad de la muestra estudiada asume tendencias conservadoras con ligeras inclinaciones de activismo centrado en el alumno. La teoría dependiente es mayor en las *profesoras* que en los *profesores*.

Otros de los resultados que expresan se refieren a que, en contraste, la adopción de la teoría emancipadora es siempre más fuerte en los *profesores*, que en las *profesoras*.

Para Toomey (1997, citado en Rodrigo, 1993), el profesor enfatiza más unos elementos que otros en su plan de trabajo de acuerdo a sus concepciones prácticas.

De acuerdo con Borko (1981, citado en Rodrigo, 1993), los profesores con creencias tradicionales decidían dar menos responsabilidad a los alumnos al programar la enseñanza; por su parte, los profesores con creencias más progresistas consideran más importantes los objetivos de competencia social y desarrollo emocional.

Estas investigaciones ponen en evidencia la relación entre creencias y enseñanza, y que

los profesores que presentaban fuertes creencias tradicionales decidieron dar a los alumnos menos responsabilidad para planificar su propia enseñanza que los profesores con creencias menos tradicionales. Lo que demuestra cómo el profesor puede actuar como un filtro entre el currículo teórico y el real. Esto es, en función de las propias características, valores y creencias, el currículo puede variar entre profesores. (Rodrigo, 1993: 271)