

## **Modelo hegemónico de la práctica de la lectura en 3º, 4º y 5º grado: sus implicancias en la conducta lectora infantil**

**María A. Rinaldi  
Ana C. Sola Villazón\***

Nos es muy común a padres y maestros decir que los niños no leen, que leen cada vez menos, que leen mal.

Esta apreciación nos lleva a plantearnos varios interrogantes: ¿Es real que entre las actividades infantiles la lectura está siendo desplazada por otras? ¿Qué sectores de niños leen menos? ¿Qué les ofrece nuestro medio a los niños de distintos sectores sociales para canalizar y desarrollar sus posibilidades lectoras? La familia y la escuela, ¿son espacios donde se aprende el gusto por la lectura? ¿Qué políticas existen desde el sistema educativo en relación con la lectura?

Pero aún antes de intentar buscar respuestas a estos interrogantes nos planteamos: ¿Es la lectura un valor absoluto? ¿Vale la pena, frente a la existencia de tecnología audiovisual, seguir insistiendo en la conveniencia de formar niños y adultos lectores?

Creemos que la lectura no es un valor absoluto. Creemos que no puede ser analizada y ponderada sin tener en cuenta la calidad de lo que se lee y su distribución social, principalmente la distribución que nuestra sociedad hace de la calidad de literatura que ofrece a cada sector social y la calidad de lector que se forma desde la socialización en las distintas instituciones.

Las mismas consideraciones cabe hacer respecto a la calidad, uso y distribución de la tecnología audiovisual y computacional en nuestro contexto.

Creemos que nuestro país está lejos de alcanzar un nivel de tecnología en la transmisión de información que nos ponga en la encrucijada de sospechar "la muerte del libro". Creemos también que la tecnología disponible se concentra en elites minoritarias pero, fundamentalmente creemos que la calidad de ambas interacciones (con la T.V., video computadoras y el libro) son diferentes y en consecuencia desarrollan y especifican capacidades distintas. Por ejemplo:

- ✓ es diferente el goce estético que produce la lectura,
- ✓ es diferente la intervención de la imaginación,
- ✓ es diferente el compromiso cognitivo-afectivo,
- ✓ es diferente el grado de participación en la elección del producto.

En consecuencia sostenemos que proponer el desarrollo de la lectura en nuestro contexto tiene vigencia en el presente momento histórico y más

---

\* María A. Rinaldi y Ana C. Sola Villazón son docentes de la Universidad Nacional de San Luis e integrante y directora, respectivamente, del Proyecto de investigación N° 4-1-8802: "Hacia la continuidad de la conducta lectora: leer, apreciar y comprender en 3º 4º y 5º grado del nivel primario" auspiciado por Ciencia y Técnica de la U. N. San Luis.

aún en aquellos sectores que sólo han tenido la posibilidad de acceder a la lectura mecánica, a la mera decodificación y se construyen como no lectores con dos características particulares: no les gusta leer y no pueden evaluar críticamente lo que leen. A este sector está dirigida la prensa sensacionalista y es ese sector el que no accede a la cuota de poder que otorga la lectura.

Desde esta óptica y retomando nuestros cuestionamientos iniciales nos propusimos investigar la problemática desde la perspectiva del desinterés o la pérdida del gusto por la lectura.

Elegimos la escuela como el espacio desde donde investigar, porque si bien la conducta lectora es el resultado de múltiples determinaciones (sociales, familiares, historia personal, etc.) la escuela es la institución que ha sido o es depositaria de la responsabilidad de enseñar a leer. Además nos permite desde allí llegar a investigar otras instancias y fundamentalmente evaluar "tendencias críticas y progresistas" en los docentes respecto de esta problemática y facilitar sus posibilidades de transformación.

En consecuencia la investigación se planteó como un Taller de Investigación-Capacitación para docentes de nivel primario de 3º, 4º y 5º grado. La institución elegida fue la Escuela Normal Juan Pascual Pringles dependiente de la Universidad de San Luis (Argentina) desde donde se había recogido principalmente la preocupación por el tema.

La finalidad del Taller de Investigación-Capacitación es amplia ya que aspira a realizar un diagnóstico global del problema, desde la perspectiva de los docentes, los niños, la familia y distintos sectores del medio local (gobierno, instituciones intermedias, comerciantes, medios de difusión, etc.) para proyectar y efectuar acciones transformadoras a cargo de los docentes participantes.

La realidad investigada es sumamente compleja.

En el presente trabajo hacemos un recorte para centrarnos en el análisis de los modelos de enseñanza de la lectura predominantes en nuestra ciudad, orientados por la siguiente hipótesis.

"El modelo que se utiliza en las escuelas públicas de la ciudad de San Luis para la práctica de la lectura en 3º, 4º y 5º grado, y las concepciones que le subyacen, se constituyen en un elemento que sostiene, conserva y promueve la tendencia no lectora de la población infantil."

Los datos aquí analizados fueron recogidos por los talleristas, encuestando docentes que se desempeñan en escuelas dependientes del Gobierno de la Provincia de San Luis. Estas escuelas que son amplia mayoría en la provincia, reciben una población estudiantil proveniente de clase media y media baja.

### **La muestra**

De la totalidad de escuelas primarias provinciales ubicadas en el radio de la ciudad (Capital) de la provincia de San Luis en el año 1988, se seleccionaron

intencionalmente dieciocho (18) establecimientos, usando como criterio básico la ubicación geográfica de los mismos, de modo que estuvieran representados los distintos sectores de la ciudad: zona céntrica y barrios adyacentes hacia los cuatro puntos cardinales. Del personal docente de estas escuelas se conformó una muestra de 56 maestros que al momento de la realización del trabajo se desempeñaban como responsables de 3º, 4º y 5º grado.

Intentando caracterizar algunos aspectos que consideramos descriptivos de la muestra obtenida, podemos decir que de los 56 maestros entrevistados, 53 fueron mujeres. Las edades oscilaron entre los 25 y los 56 años, notándose la mayor concentración en el intervalo que va entre los 25 y los 45 años de edad (N = 44). Sólo 4 docentes menores de 25 y 8 mayores de 45.

Respecto a la antigüedad en el ejercicio de la docencia se observan 36 maestros que tienen una experiencia no mayor de 10 años, 18 tienen entre 18 y 25 años de antigüedad y sólo dos superan los 30 años.

Todos tienen título docente, y varios además tienen otros títulos de nivel medio (bachiller, perito mercantil, etc.) o de nivel terciario universitario o no (Licenciado en Ciencias de la Educación, profesor en Ciencias Jurídicas, profesor de Inglés, etcétera.).

### **Instrumento de recolección de datos**

El instrumento de recolección de datos utilizado fue una entrevista estructurada que se aplicó de manera individual a cada uno de los encuestados.

#### *Análisis e interpretación de la información*

Del análisis de las respuestas dadas por los docentes a la pregunta: "Cuénteme en detalle cómo es habitualmente la hora de lectura en su grado. ¿Qué hace usted? ¿Qué hacen los niños? ¿Con qué material trabaja? ¿Qué tiempo se le dedica? etc." surge como práctica notablemente más reiterada (45/56) la siguiente: Primero el docente hace lectura modelo, atendiendo a la pronunciación, la entonación, la expresión y como tomar el libro. Posteriormente lectura individual silenciosa y /o coral colectiva. En general luego pasan a actividades de vocabulario –buscar en el diccionario palabras desconocidas, hacer oraciones con dichas palabras– para continuar con lectura individual donde el docente evalúa y corrige los posibles errores. Aparece por último una variada gama de actividades propuestas en torno a la lectura leída, como p.e. preguntas y comentarios sobre el contenido, extracción de ideas principales y secundarias, análisis literario, síntesis orales y resúmenes escritos, completar la cartilla del libro, ilustrar, aplicar a la lectura temas de ortografía y análisis sintáctico, redactar, dictado, asociar la lectura con temas vinculados a Estudios Sociales y Ciencias, investigar en diarios y revistas.

Las diferencias relevantes de las 11 respuestas restantes consisten en hacer menos actividades. Sólo dos mostrarían diferencias cualitativas ya que

se centran más en el análisis literario o en el análisis de textos dejando de lado la lectura modelo y la aplicación posterior a la gramática.

Interrogados acerca de cuáles son los problemas de lectura más frecuentes que se detectan en sus alumnos y a qué los atribuyen, la mayor cantidad de respuestas señalan como problema básico aspectos que hacen a la **habilidad o destreza lectora** como p. e.: problemas de lectura mecánica, no respetan los signos de puntuación, no leen a primera vista, cuando leen inventan, deletrean, no leen de corrido, la lectura es monótona, confunden letras, etc. Muy lejos de esta primera categoría en cuanto a frecuencias, aparece el segundo grupo de problemas que hacen a la **falta de comprensión** y a las **características culturales del grupo de alumnos**, como p.e.: "pronuncian mal y eso viene de la casa", "no pronuncian las -s", etc.

El tercer grupo de problemas se relaciona con lo **emocional**: miedo, no animarse, leer en voz baja, tener vergüenza, ponerse nervioso y en último término aparece como problema el **desinterés**, la **falta de hábito** y la **desconcentración**.

La responsabilidad de que estos problemas existan se adjudica a cuatro sectores que en orden decreciente son: la familia, la escuela, el niño y la T.V. Existe una muy extensa brecha entre la primera y la segunda ya que el maestro atribuye la mayor carga de responsabilidad a distintos aspectos de la **familia** como ser la ausencia de práctica en el hogar, la cultura familiar, la falta de estimulación, la economía familiar. En la **escuela** el problema se atribuye fundamentalmente a los docentes de primer grado "que no han enseñado a leer bien", observándose sólo tres entrevistados que se formulan alguna autocrítica y dos que lo atribuyen a falta de tiempo destinado a lectura en la escuela.

Cuando se lo atribuyen al **niño** aducen falta de interés, temores, falta de hábito, no valoración de la lectura, problemas fonoaudiológicos y con respecto a la **televisión** el énfasis está puesto en la cantidad de tiempo que los niños le dedican.

Los procesos de lectura y lenguaje pueden explicarse apoyándose en distintos modelos. Mark Aulls (1989) describe cuatro de ellos que considera los más influyentes de la década pasada: modelo de destrezas, modelo de procesamiento psicolingüístico, modelo de discurso y modelo de comprensión.

Analizando las características de la práctica docente en nuestros entrevistados, creemos que el modelo de proceso de lectura que la misma lleva implícito coincide con lo que él describe como modelo de destrezas, algunas de cuyas notas definitorias son:

"La lectura es una destreza que puede ser subdividida en subdestrezas. Estas se asocian mecánicamente para conformar la conducta lectora y tienen que ser necesariamente aprendidas. Las descripciones que realizan nuestros docentes de la hora de la lectura, dejan de manifiesto el esfuerzo que ponen en hacer la lectura modelo mostrando las subdestrezas particulares: pronunciación, entonación, expresión, manera de tomar el libro. Asimismo el

énfasis puesto por ellos al señalar como problema básico observado, los referidos al mecanismo de la lectura, constituyen otro claro indicador de las preferencias que guían estas acciones pedagógicas.”

“Estas subdestrezas pueden ser ordenadas en una secuencia de aprendizajes a través de la cual todos los estudiantes deben pasar, a fin de progresar con éxito desde la adquisición de destrezas menores a destrezas mayores.”

Las actividades que proponen los docentes: lectura individual, colectiva, coral, etc. que siempre tienen un orden y además son iguales para todos, así como también el hecho de atribuir muchos problemas de lectura a la falta de afianzamiento del mecanismo, como déficit de primer grado, ejemplifican la presencia de esta segunda característica del modelo de destrezas entre nuestros maestros.

“La precisión y automatización de las respuestas muestran el grado hasta donde una subdestreza más compleja ha sido aprendida.” La evaluación se constituye en un momento importante donde se valora la automatización sobre la comprensión.

De aquí se explica:

- ✓ el considerar que el principal problema de lectura es la falta de automatización de la destreza (no leer de corrido, deletrear, etc.) y no tanto las dificultades de comprensión;
- ✓ el crear un momento de lectura individual para ser evaluado exclusivamente;
- ✓ el atribuir muchos de los problemas de lectura a la falta de ejercitación.

“La adquisición de significado es el resultado final de leer y escuchar. La expresión de significado es el resultado final de haber aprendido a escribir y hablar.” En las respuestas de nuestros docentes está implícito que el mecanismo de la lectura debe aprenderse en primer grado para que el alumno esté posteriormente en condiciones de ocuparse del significado.

Hasta aquí las correspondencias entre los aspectos señalados por Aulls como distintivos del modelo de destrezas y nuestras observaciones. A esto queremos agregar otra característica que este autor no menciona pero que a partir de nuestro trabajo observamos como significativa: la **reiterada subordinación de la lectura a la gramática y a otros aspectos de la enseñanza de la lengua**, es decir, la lectura trabajada con un sentido fundamentalmente utilitario olvidando, en cambio el placer de leer y el goce estético de la lectura. Esto mismo, quizás podría explicar el hecho de que para nuestros maestros la falta de interés del niño por la lectura sea percibida como un problema menor y de escasa envergadura.

Henry Giroux incorpora al análisis de la lectura sus relaciones con la ideología, el poder y la cultura y de ello desprende tres categorías básicas que caracterizan la alfabetización: 1) instrumental, 2) interaccionista, 3) reproductiva. Este autor define ideología como noción dinámica que se refiere a la manera por la cual significados e ideas son producidos, mediados e

incorporados en forma de conocimientos, artefactos culturales y práctica social. Ideología es un conjunto de doctrinas y el medio a través del cual los actores humanos aprenden los significados de sus propias experiencias y del mundo en el cual se encuentran. La ideología como un sistema de significados inscriptos en la conciencia, en formas culturales o en experiencias vividas existe en una relación dialéctica con la realidad, esto es, consiste en una fuerza mediadora que puede tanto distorsionar como iluminar la realidad y así resiste las definiciones reduccionistas que la limitan simplemente a la falsa conciencia.

Dentro de la ideología instrumental, Giroux considera que con respecto a la lectura se manejan dos nociones distintas que de alguna manera reflejan las dos caras de una misma realidad: por un lado la lectura ligada a la comprensión de los clásicos de la cultura occidental dirigida a las clases dominantes y por otro lado la lectura entendida como habilidades de identificación de palabras, vocabulario, etc., dirigida especialmente a los estudiantes de clase trabajadora.

Las respuestas de nuestros docentes puntanos sin duda se aproximan más a esta segunda noción de lectura, donde interesa el dominio y la apropiación de habilidades predefinidas sin tener en cuenta la base y el capital cultural de los niños. Un claro ejemplo de ello es la respuesta "leen mal porque hablan mal y eso viene de la casa" y también lo es el hecho de que los docentes atribuyen a la cultura familiar la responsabilidad de los problemas de lectura.

Esto pone de manifiesto que desde esta concepción no se toma en cuenta para la comprensión del proceso de lectura, las distintas prácticas que del lenguaje y de la lectura se construyen en distintas culturas y clases sociales. En consecuencia considera como única práctica valorada la de la clase dominante y desvaloriza la que no se identifica con aquella.

Desde nuestra perspectiva agregaríamos como otra característica de esta práctica, las emociones que provoca: miedo, vergüenza, inhibición, nerviosismo, etc., sentimientos todos que quedan ligados a la lectura y de los cuales el maestro responsabiliza al niño. Creemos que esto se explica por el énfasis en la evaluación del mecanismo, para lo cual se expone al alumno ante sus pares y ante el maestro teniendo en cuenta que desde este modelo se está exigiendo a muchos niños habilidades que no condicen con sus posibilidades (ya sea por diferencias culturales o por otros factores).

De todo lo expuesto podemos inferir las concepciones de lectura, aprendizaje de la lectura y niño lector que subyacen a esta práctica observada y que a modo de síntesis integradora de lo ya dicho las podemos enunciar así:

La **lectura** es entendida como un conjunto de subdestrezas que se asocian en destrezas más complejas donde la búsqueda de significado sería el último paso, posterior al dominio del mecanismo. Se la considera como un proceso universal y uniforme, contraponiéndose a la concepción que sostiene que la lectura es una práctica social más. Desde esta perspectiva su sentido y uso se gesta en el seno de cada cultura, ligado al lugar que la misma le otorga

en relación con otras prácticas y necesidades del grupo. La lectura entonces supone multiplicidad de prácticas y no puede ser entendida si se desconoce o desvaloriza el significado que ésta tiene para el niño y para la cultura familiar.

El **aprendizaje de la lectura** es asimilado al aprendizaje de una destreza motora, que se desarrolla a partir de una programación uniforme basada en la ejercitación y la repetición como formas de lograr la automatización. Esta concepción supone que el aprendizaje es el resultado de un proceso en buena parte exógeno, que procede de afuera-adentro y que se da por etapas. Por lo tanto atribuye al alumno un rol esencialmente receptivo mientras que considera al docente como el responsable de transmitir los saberes que él posee.

Para aprender a leer la instrucción escolar y la constante evaluación de estos aprendizajes se consideran imprescindibles, mientras que se desconocen otras prácticas no escolares como la participación del niño en eventos de lectura en su contexto familiar-social. Así, desde la óptica del docente, los patrones culturales familiares no favorecen el aprendizaje de la lectura porque no estimulan, no alientan, no exigen su ejercicio, lo cual hace que frente a las dificultades entiendan a la familia y al niño como responsables directos de los fracasos y problemas. Por su parte el docente manifiesta tener dificultades para abordar acciones concretas con la familia.

El **niño** es considerado en abstracto, visto desde sus facultades pero no integralmente como persona con su historia, con sus características individuales, su cultura, sus gustos, etc.

Se considera **niño lector** a aquel que habiendo automatizado el mecanismo está en condiciones de comprender lo que lee, de dar sentido al mensaje. Es además alguien que con frecuencia lee textos que le aportan algo.

Hipotetizábamos al principio de nuestro trabajo, que la práctica docente actual en nuestra provincia de origen, no favorece la tendencia lectora de la población infantil. Retomando ahora los distintos aspectos analizados decimos que esta práctica se asienta en una concepción mecanicista y utilitarista de la lectura, desconoce el placer por la lectura y las distintas prácticas culturales de la misma, enfatiza la evaluación de la técnica y la comprensión, generando a través de ella sentimientos negativos y de autodesvalorización respecto a la lectura. Esta práctica, así descrita, está muy lejos de generar lectores sino más bien de producir resultados inversos ya que a partir del aburrimiento, el hastío, la resistencia, la negación de las experiencias culturales de los niños, la escuela sostiene, conserva y promueve la tendencia no lectora de la población infantil, a la vez que distribuye distintas calidades lectoras en las distintas clases sociales.

La confirmación de la hipótesis quizás nos tiente en primera instancia a declarar culpables de este estado de cosas a los maestros y decir "ellos son los responsables porque enseñan mal". Pero sería demasiado simplista y poco comprometido de nuestra parte, desconocer la multiplicidad de factores que se conjugan en esta situación. Nos seguimos preguntando ¿cuál es la cuota de responsabilidad que le cabe al docente? Para responderlo recurrimos a algunas

de sus respuestas y encontramos que un significativo número de encuestados dice que no le gusta enseñar lectura, poniendo de manifiesto de esta manera que el método que utilizan no sólo no es interesante ni agradable para los niños sino que tampoco lo es para el docente. Pero también explican que enseñan así porque no conocen otra manera de hacerlo y creen que esto es lo mejor.

A su vez la totalidad de entrevistados dice no haber participado nunca de actividades de perfeccionamiento sobre enseñanza de la lectura, nunca tuvo oportunidad de hacer algo sobre el tema, nunca se enteró que en el medio hubiese eventos de ese tipo. Tampoco en las escuelas se generaron espacios internos propios para reflexionar sobre esta práctica docente desde una postura más crítica y buscar luego nuevas alternativas. Pareciera entonces que el docente además de estar agobiado por los problemas económico-sociales que lo rodean, en la escuela está solo, no interactúa con sus compañeros, no recibe el apoyo de la institución ni del sistema educativo, está aislado de las fuentes de conocimiento socialmente más válidas en este momento.

A la estructura escolar no le preocupa demasiado que el aprendizaje y la enseñanza sean vivenciados y disfrutados por sus integrantes. Tampoco interesa que sea una práctica revisada crítica y reflexivamente para afianzar o modificar según resulte de la revisión, así como que lleguen al aula nuevas concepciones sobre el proceso de lectura y maneras de abordar su enseñanza.

Preguntamos entonces ¿por qué esta falta de preocupación de los organismos gubernamentales por este recorte de la enseñanza? ¿Cómo ha sido formado el maestro? ¿Por qué esta aparente falta de autogestión del sector docente para posibilitar su capacitación y la transformación de su práctica? ¿Por qué sigue aún vigente con tanta fuerza una concepción tan antigua que sin duda ha sido superada por otras perspectivas sólidamente fundamentadas? ¿Por qué esta realidad tiene tanto arraigo en San Luis? ¿Cómo se relaciona esta práctica de la enseñanza de la lectura con el contexto? ¿Existe correspondencia entre aquella y otras prácticas sociales?

Explicar éstos y otros tantos interrogantes derivados, exige pensar en la compleja trama de la realidad escolar que desborda todo planteo conceptual del problema. No debemos caer en explicaciones simplistas e ingenuas, responsabilizando sólo a un sector y desconociendo las mediaciones que existen entre lo particular de esta práctica de la enseñanza de la lectura, otras prácticas sociales y el contexto en el que surge y se mantiene. De lo contrario la transformación será una mera ilusión construida sobre una interpretación parcial del problema.

## Referencias bibliográficas

- Aulls, M. (1989) "Relación de la lectura con otras artes del lenguaje: necesidad de decisiones razonadas." En **Lectura y Vida**, Año 10, 1, 5-13.
- Ferreiro, E. y A. Teberosky (1979) **Los sistemas de escritura en el desarrollo del niño**. México, Siglo XXI editores.
- Ferreiro, E. y M. Gómez Palacio (eds.) (1982) **Nuevas perspectivas sobre los procesos de lectura y escritura**. México, Siglo XXI editores.

Giroux, H. (1983) **Pedagogía radical**. Sao Pablo, Cortez Editora.

Jolibert, J. y R. Gloton (dir.) (1978) **El poder de leer. Técnicas, procedimientos y orientaciones para la enseñanza y aprendizaje de la lectura**. Barcelona, Gedisa.