

Representaciones psicopedagógicas y prácticas de instrucción: la enseñanza de la comprensión lectora

Isabel Solé i Gallart*

El análisis empírico de las situaciones de enseñanza/aprendizaje ha sido abordado tradicionalmente mediante un paradigma de investigación, cuyo objetivo consiste en establecer relaciones de causalidad entre determinados comportamientos docentes y el grado de consecución de los objetivos educativos por parte de los alumnos. Subyacentes a este paradigma es posible detectar varias hipótesis, entre las que conviene señalar la que postula una influencia unidireccional de las relaciones profesor/alumno, así como la de que es posible aislar, aprender y aplicar el “buen” comportamiento docente. En el campo de la lectura, un ejemplo representativo de este tipo de investigaciones –proceso/producto– lo constituyen las revisadas por Gage (1978), Rosenshine (1976) y, más recientemente, por Rosenshine y Stevens (1984).

Los aspectos débiles de este paradigma de investigación han sido puestos de relieve por numerosos autores; en nuestro ámbito, Pérez Gómez (1983) señala la poca importancia que se atribuye a la conducta de los alumnos –y a la influencia que ejerce sobre el profesor–, así como al contenido de enseñanza. El autor encuentra graves problemas metodológicos a lo que denomina “modelo de caja negra de investigación”, en tanto y en cuanto presupone una causalidad cuando sólo sería lícito hablar de correlación, y considera discutibles los instrumentos que se utilizan para realizar las observaciones y registro de los datos, los sistemas de categorías (*Analysis Interaction*). Pero sin duda la crítica esencial, formulada por diversos especialistas (Coil, 1983; Delamont y Hamilton, 1978; Pérez Gómez, 1983; Shavelson y Stern, 1981), se refiere al hecho de que en la aproximación proceso-producto el investigador se limita a registrar y analizar comportamientos observables, sin referencias de ningún tipo a los motivos e intenciones que los presiden. Por esa razón, la mayoría de los trabajos realizados en el seno de esta perspectiva se ocupan de variables relativas al comportamiento del profesor fácilmente observables, que no exigen un elevado grado de inferencia al observador (por ejemplo: el profesor plantea preguntas / el profesor responde a demandas de los alumnos).

Lo dicho hasta aquí explica quizás por qué los resultados de las investigaciones generadas por el paradigma proceso/producto han defraudado al menos en parte las expectativas que en él se hablan depositado. Las bien fundadas dudas acerca de la posibilidad de identificar “bueno” comportamientos docentes, susceptibles de ser aprendidos y aplicados por maestros distintos en una diversidad de contextos, así como la insatisfacción que provoca un conocimiento puramente descriptivo y fenoménico de lo que sucede en las situaciones de enseñanza/aprendizaje, justifican el deslizamiento progresivo que se viene observando hacia marcos de interpretación más explicativos.

* Isabel Solé i Gallart es profesora del Departamento de Psicología Evolutiva y de la Educación de la Universidad de Barcelona.

En este sentido, una aportación que a nuestro juicio goza de notable interés lo constituye el paradigma de investigación que considera la enseñanza como un proceso de toma de decisiones, y al profesor como el profesional encargado de adoptarlas (Pérez Gómez, 1983; Shavelson y Stern, 1981). El profesor, a partir de sus creencias, intuiciones, pensamientos, representaciones... acerca de la educación en general, de la conducción de los procesos de enseñanza/aprendizaje de la materia objeto de instrucción, interpreta y atribuye significación a las características de los alumnos y del contexto en que tiene lugar la enseñanza. Es esa atribución –en la que las representaciones psicopedagógicas juegan un rol central– la que se encuentra en el origen de las decisiones que toma y que configuran cada secuencia didáctica concreta.

En esta perspectiva cabe plantearse dos interrogantes. ¿Cuál es la naturaleza de esos pensamientos o representaciones psicopedagógicas? ¿Cuál es su impacto en las situaciones de enseñanza/aprendizaje? Intentaremos, en lo que sigue, esbozar algunas líneas de respuesta a las preguntas formuladas, centrándonos en el ámbito concreto de la lectura. La reflexión en torno a ambas cuestiones conduce a la propuesta de un modelo para el análisis empírico de la enseñanza de la comprensión lectora, que presentaremos en la última parte de este artículo.

Representaciones psicopedagógicas y prácticas de instrucción

Cada maestro –como cualquier profesional, en cualquier campo de actividad– tiene algunas ideas más o menos elaboradas y complejas acerca de lo que constituye e implica su actuación y las variables que comprende. Esto es cierto para todos los objetos de conocimiento que son a la vez objeto de enseñanza; por supuesto, también para la lectura, y más concretamente, para la enseñanza de la comprensión lectora. Esas ideas o hipótesis son siempre una construcción personal que se apoya en la formación y en la interacción de esa formación con la práctica cotidiana, por lo que podríamos decir que cada maestro –al menos los que trabajan en ello– tiene su propia teoría acerca de la lectura. Ahora bien, esas teorías unipersonales, si se adopta un criterio no restrictivo pueden aproximarse a uno y otro de los tres grandes modelos de lectura¹ descritos por diversos autores (Alonso y Mateos, 1985; Frederiksen, 1979; Gove, 1983; Solé i Gallart, 1987): **bottom up**, **top down**, **interactivo**. Mientras que los dos primeros presuponen un procesamiento lineal, jerárquico, paso a paso de la información del texto, ya sea en sentido ascendente (de la letra a la frase: **bottom up**) o descendente (de la frase a la letra: **top down**), el modelo interactivo postula que ambos procesamientos interactúan de forma constante, generando un proceso de emisión y verificación de hipótesis a partir de una diversidad de índices textuales y contextuales. Para el modelo **bottom up**, lo importante es la información que contiene el texto; para el **top down** lo esencial es la aportación del lector; la aproximación **interactiva** considera imprescindible la existencia de esquemas de conocimiento² –en el

¹ La denominación “modelo” es una denominación genérica, en tanto que en las coordenadas que definen un modelo es posible incluir propuestas que presentan variaciones importantes (si bien los rasgos comunes, que hacen posible que se pueda hablar de “modelo” se mantienen).

² Coll (1983, 1.986) ha definido “esquema de conocimiento” como “(...) la representación que posee una persona en un momento determinado de su historia sobre una parcela de la realidad,

lector– adecuados para asimilar la información que el texto proporciona, pero para ello, señala la necesidad de poder acceder a él.

Llevando la discusión a sus extremos, en la perspectiva **bottom up** la enseñanza de la lectura se asimila a la enseñanza de la decodificación, en la perspectiva **top down** se llega a considerar dicha instrucción como perjudicial, y el modelo **interactivo** sugiere una propuesta de enseñanza que trasciende, aunque no ignora, la decodificación, y que adopta como objetivo fundamental enseñar a comprender.

La breve caracterización que precede pone de manifiesto las divergencias fundamentales entre las tres posturas, si bien es posible establecer algunos puntos de conexión entre el modelo **top down** y el **interactivo**. Lo que resulta a nuestro juicio interesante es que la caracterización en términos de “modelo” escapa a la restricción que impone hablar de “métodos de enseñanza”. Ello hace posible interpretar las representaciones que los profesores poseen acerca de la lectura mediante su aproximación a una u otra de las tres perspectivas identificadas, que se pronuncian no sólo sobre “cómo se enseña” la lectura, sino también sobre “qué es” y “cómo se aprende” (Weiss, 1980). En otro lugar (Solé i Gallart, 1987a) hemos defendido que esas representaciones acerca de la lectura –o acerca de cualquier objeto de conocimiento– no son una construcción aislada. Al contrario, nuestra hipótesis es que esas representaciones que podríamos llamar particulares o específicas son tributarias de unas concepciones más generales sobre la educación, el aprendizaje, la evolución... etc., que se actualizan y toman cuerpo en cada situación educativa concreta (y por supuesto, para cada contenido). Pero es justamente en esa actualización, en las dificultades con que tropieza el profesor y en los problemas que logra resolver donde sus representaciones, las particulares y las generales, se reestructuran y enriquecen. Así, entendemos que las relaciones que se establecen entre ambos tipos de representaciones y la práctica de enseñanza son unas relaciones interactivas a tres bandas, intrincadas y de una enorme complejidad.

Llegamos de este modo al segundo interrogante que nos habíamos planteado, concerniente a la relación entre pensamientos pedagógicos y práctica de instrucción. Algunos autores (Gove, 1983; Kamil y Pearson, 1979) postulan una relación directa entre ambos elementos, y afirman que las decisiones del maestro en situación de enseñanza de la lectura se basan de forma casi exclusiva en sus teorías implícitas³. Otros, como Bawden, Buike y Duffy (1979) conceden que la práctica de instrucción refleja generalmente las concepciones sobre la enseñanza, pero rechazan una relación lineal y apelan a otros factores susceptibles de mediar entre representaciones y práctica. Nuestra postura se acerca a la formulación de Bawden y sus colegas y, como señalábamos anteriormente, estamos convencidos de que la naturaleza de

un esquema de conocimiento puede ser más o menos rico en informaciones y detalles, poseer un grado de organización y coherencia interna variables y ser más o menos válido, es decir más o menos adecuado a la realidad (...)" (1983, p. 194).

³ En ambos casos (Gove, 1983; Kamil y Pearson, 1979) se interpretan los pensamientos psicopedagógicos de los maestros como pertinentes a alguno de los tres modelos: **bottom up**, **top down**, **interactivo**.

esas relaciones se ve profundamente influida por las características de la situación didáctica en que se concretan. Ha llegado, pues, el momento de ocuparnos de dicha situación, o mejor, del conjunto de factores que la constituyen y determinan.

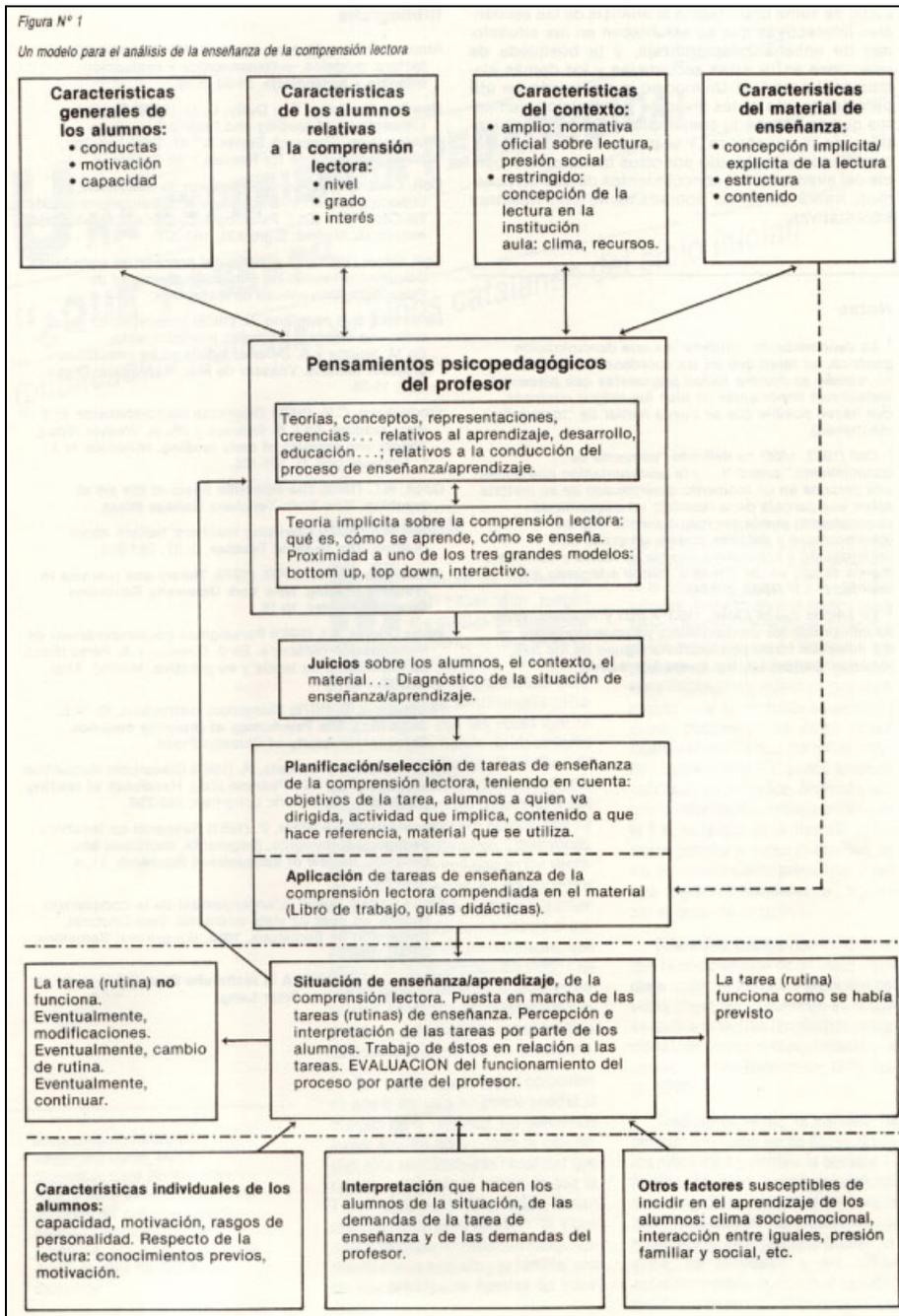
Un modelo para el análisis de la enseñanza de la comprensión lectora

En el marco en el que nos estamos moviendo, el profesor procesa las informaciones presentes y latentes en el aula; ese procesamiento tiene lugar en dos situaciones diferentes, aunque mutuamente influenciadas: la **fase de planificación** y la **fase de enseñanza/aprendizaje**. En la primera, el maestro toma una serie de decisiones relativas a configurar lo que será la segunda; los especialistas (Shavelson y Stern, 1981) señalan que la planificación se articula alrededor de la tarea, unidad que incluye los objetivos que quiere conseguir, los medios y recursos materiales con que se cuenta y la actividad que deberán desempeñar respectivamente profesor y alumnos para lograr los fines deseados. Las tareas funcionan como planes o rutinas para conducir la enseñanza. Hay que desechar la imagen de secuencias de comportamiento rígidas y estereotipadas; en el curso de la instrucción, las tareas o rutinas sufren modificaciones con la finalidad de proceder a ajustes sucesivos, e incluso pueden ser sustituidas por otras, como resultado de una decisión del profesor. En la medida en que éste disponga de recursos y formación, más diversas y adaptadas podrán ser las rutinas que ponga en funcionamiento. La enseñanza consiste así en un proceso de toma de decisiones, tanto en la fase de planificación (qué rutinas se diseñan) como en la instrucción (en la evaluación y posterior recambio o mantenimiento de las rutinas).

El modelo que presentamos en las páginas siguientes integra las dos fases descritas, las representaciones psicopedagógicas de los profesores y los restantes factores que contribuyen a la toma de decisiones. El modelo asume que esos factores –características de los alumnos, del contexto y del material de enseñanza– son interpretados por el profesor, y en interacción con sus representaciones devienen los elementos que tendrá en cuenta para elaborar los juicios pertinentes y llegar a un diagnóstico de la situación de enseñanza (en este caso, de la comprensión lectora). A partir de este diagnóstico, que no siempre se hace de manera consciente y planificada, pero que indudablemente se produce, el maestro puede planificar las tareas que considere adecuadas para que los alumnos aprendan a leer comprensivamente. Esta fase de planificación, que puede representar un proceso de elaboración riguroso y sistemático, o, en el otro extremo, la adopción de un programa o manual de lectura, precede a la fase de enseñanza/aprendizaje. En ella, el profesor pone en marcha las tareas previamente planificadas o seleccionadas, que podemos considerar rutinas de enseñanza en el sentido que habíamos expresado. En su interacción con los alumnos el profesor puede evaluar continuamente la adecuación de la tarea y procede a las modificaciones que considere necesarias.

Nuestro modelo postula que hay algunos factores pertenecientes al universo del alumno que inciden en esa interacción: características individuales, actitud y competencia respecto de la lectura, interpretación que

realiza de la situación de enseñanza, de las demandas de la tarea... etc. Nótese que estas características son tenidas en cuenta por el profesor a partir de la interpretación que efectúa (parte superior del modelo); afirmamos, además, que esas características –las reales– tienen un impacto en el proceso de enseñanza. Una casilla crucial es la relativa a los pensamientos psicopedagógicos de los maestros. En ella hemos incluido tanto las representaciones más generales sobre la educación como las específicas respecto de la lectura y hemos utilizado en este caso como criterio su proximidad a uno u otro de los modelos de lectura que hemos caracterizado (**bottom up, top down, interactivo**). Para terminar, la flecha discontinua que sale de “Características del material...” y llega a “Aplicación de las tareas...” llama la atención sobre el caso, en absoluto inhabitual en la enseñanza rigurosa y estricta de actividades y trabajos sugeridos por los manuales o guías didácticas que se toman como material. Otra flecha, la que va de “Situación de enseñanza/aprendizaje...” a “Pensamientos psicopedagógicos...” quiere representar la retroalimentación constante que entre ambos se establece.



Este modelo ha dado lugar a tres versiones distintas, según que la "Teoría implícita sobre la comprensión lectora" se encuentre más cercana a una u otra aproximación. Su contrastación empírica ha mostrado, más allá de algunas dificultades, su capacidad para interpretar lo que sucede en el aula, trascendiendo la descripción fenoménica, y permitiendo entrar en el ámbito de la explicación. Esa misma contrastación ha puesto de manifiesto la necesidad de profundizar en distintas líneas acerca de la naturaleza de las representaciones psicopedagógicas de los profesores y su impacto en la enseñanza. Se presenta también como de suma importancia el análisis de las secuencias interactivas que se establecen en las situaciones de enseñanza/aprendizaje, y la búsqueda de relaciones entre estas secuencias y los demás elementos del modelo. Un modelo que si puede ser útil para dar

cuenta de los diversos y complejos elementos que es necesario contemplar en el análisis científico de la enseñanza, y si puede ser enriquecido, modificado y sustituido por otros como consecuencia del avance de los conocimientos de que disponemos, habrá cumplido sobradamente con nuestras expectativas.

Referencias Bibliográficas

- Alonso, Jesús y Mateos, M. M. (1985) Comprensión lectora: modelos, entrenamientos y evaluación. **Infancia y Aprendizaje**, 31-32, 5-19.
- Bawden, R.; Buike, S. y Duffy, G. G. (1979) Teacher conceptions of reading and their influence on instruction. Research Series N° 47. East Lansing, Michigan: Institute for Research on Teaching.
- Coll, César (1983a) La construcción de esquemas de conocimiento en el proceso de enseñanza/aprendizaje. En César Coll (Ed.), **Psicología genética y aprendizajes escolares**. Madrid: Siglo XXI, 183-201.
- Coll, César (1983b) **El estudio del proceso de enseñanza**. Documento interno no publicado. Facultad de Psicología, Universidad de Barcelona.
- Delamont, S. y Hamilton, D. (1978) Investigación en el aula: una crítica y un nuevo planteamiento. En M. Stubbs y S. Delamont (Eds.), **Las relaciones profesor alumno**. Vilassar de Mar, Barcelona: Oikos Tau, 15-33.
- Frederiksen, C.H. (1979) Discourse comprehension and early reading. En L.B. Resnick y Ph. A. Weaver (Eds.), **Theory and practice of early reading**. Hillsdale, N.J.: L. Erlbaum (vol.1), 156-186.
- Gage, N.L. (1978) **The scientific basis of the art of teaching**. New York: Teachers College Press.
- Gove, M.K. (1983) Clarifying teachers' beliefs about reading. **The Reading Teacher**, 3, 37, 261-268.
- Kamil, M. y Pearson, P.D. (1979) **Theory and practice in teaching reading**. New York University Education Quarterly, winter, 10-16.
- Pérez Gómez, A.I. (1983) Paradigmas contemporáneos de investigación didáctica. En J. Gimeno y A. Pérez (Eds.), **La enseñanza: su teoría y su práctica**. Madrid: Akal, 95-138.
- Rosenshine, B. (1976) Classroom instruction. En N.L. Gage (Ed.), **The Psychology of teaching methods**. Chicago: University of Chicago Press.
- Rosenshine, b. y Stevens, R. (1984) Classroom instruction in reading. En P.D. Pearson (Ed.), **Handbook of reading research**. New York: Longman, 745-798.
- Shavelson, RJ. y Stern, P. (1981) Research on teachers' pedagogical thoughts, judgments, decisions and behavior. **Review of Educacional Research**, 51, 4, 455-498.
- Solé i Gallart, Isabel. L'ensenyament de la comprensió lectora: un punt de vista interactiu. Tesi Doctoral, Universitat de Barcelona, 1986. (En prensa, Barcelona: CEAC, 1987).
- Weiss, J. (Ed.) (1980) **A la recherche d'une pédagogie de la lecture**. Berna: Peter Lang.