

Lectura comprensiva: estudio de un caso con dos docentes de inglés

Pedro Luis LUCHINI

Universidad Nacional de Mar del Plata
Colegio Atlántico del Sur
luchini@copetel.com.ar

Recibido: abril 2007

Aceptado: mayo 2007

RESUMEN

El propósito de este estudio de caso es explorar el estado de situación del tratamiento de la lectura en la clase de inglés. El objetivo de esta exploración es advertir, por un lado, si existen principios y creencias compartidas por los docentes de esta disciplina y en qué medida estos principios se acercan o apartan de los actuales modelos teóricos que explican el proceso de comprensión lectora. En este estudio participaron dos docentes, cada uno a cargo de un curso de inglés de nivel intermedio en el colegio CADS Nivel Polimodal (Colegio Atlántico del Sur), Mar del Plata, Argentina. Los instrumentos diseñados y utilizados para la recolección de datos fueron encuestas y entrevistas a los docentes y una guía de observación de clases. Los resultados revelaron que estos dos docentes consideraron la lectura como un eje primordial tanto para el desarrollo de la lengua extranjera *per sei* (en todas sus habilidades) de sus alumnos como para el logro de un pensamiento crítico. A través del análisis e interpretación de los datos obtenidos, se espera poder realizar algunas sugerencias en relación al foco de estudio de este trabajo.

Palabras clave: lectura comprensiva – pensamiento crítico – intervención pedagógica.

Reading comprehension: case study of two teachers of English

ABSTRACT

The purpose of this work is to explore what is currently been done in the area of L2 reading comprehension. The intention of this case study is two-fold: (1) to see if teachers' beliefs and perceptions regarding this field of study are shared among themselves and (2) to analyze how far these beliefs and perceptions relate to the existing theory in this area. Two teachers of English currently working at CADS (Colegio Atlántico del Sur, Argentina) participated in this study, each one in charge of a different class where their students' level of English competence was intermediate. The instruments of data collection designed and used for this study were teachers' interviews and questionnaires and a class observation sheet. The results obtained revealed that these teachers considered reading comprehension as a pivotal tool to learn a foreign language *per sei* and to develop critical thinking. Some recommendations were finally given to continue investigating this area.

Key words: reading comprehension – critical thinking – pedagogic intervention.

Lecture et compréhension des textes: le cas de deux professeurs d'anglais

RÉSUMÉ

Le but de cette étude de cas est de cerner l'état de la question sur le traitement de la lecture dans les cours d'anglais au collège et au lycée. L'objectif de cette analyse est de trouver, d'une part, s'il y a des principes et des croyances partagés par les professeurs de cette discipline, et, d'autre part, comment ces principes

s'approchent ou s'écartent des modèles théoriques actuels, dans l'explication du processus de compréhension des textes. Dans cette recherche participent deux professeurs, qui ont à leur charge un cours d'anglais de niveau intermédiaire dans l'établissement CADS Nivel Polimodal (Colegio Atlántico del Sur), Mar de Plata, Argentina. Les protocoles préparés et utilisés pour l'obtention des données ont eu la forme d'enquêtes et d'entrevues destinées aux professeurs, et un guide d'observation des classes. Les résultats ont montré que la lecture est un axe principal, de même pour le développement de la langue étrangère *per se* (toutes habiletés comprises), que pour l'acquisition d'une pensée critique. À travers l'analyse et l'interprétation des données obtenues, on proposera quelques suggestions pour les recherches futures dans cette aire.

Mots-clé: lecture compréhensive, pensée critique, intervention pédagogique.

SUMARIO: 1. Introducción, 2. Marco teórico, 2.1. Comprensión lectora, 2.2. Categorías de análisis que definen la comprensión lectora, 3. Contexto, 4. Participantes, 4. Métodos para la recolección de datos, 5. Descripción de las tareas realizadas, 6. Análisis de datos, 7. Comentarios finales, 8. Conclusión, 9. Bibliografía, Anexo A, Anexo B.

1. INTRODUCCIÓN

La lectura es, verdaderamente, un requerimiento indispensable para el aprendizaje, una herramienta de trascendental importancia para adquirir conocimiento, acceder a la cultura y participar en ella. La lectura es en general una actividad que se realiza en forma individual, con la excepción de algunas circunstancias en las que se realiza alguna lectura en voz alta para compartirla con otros; pero la comprensión lectora es un proceso que puede analizarse desde una perspectiva individual y colectiva a la vez. En el campo de la didáctica del inglés como lengua extranjera, la lectura juega un papel primordial en el proceso de enseñanza-aprendizaje. Mi experiencia en las aulas como docente y como formador de docentes de inglés me ha mostrado que son muchos los profesores que utilizan los textos sólo como una forma de exponer a los alumnos a formas lingüísticas, sin atender al desarrollo de habilidades de comprensión.

Este trabajo tiene como objetivo explorar las creencias y principios provenientes de dos docentes de inglés con respecto al tratamiento de la lectura comprensiva en un establecimientos de educación Polimodal (secundaria) en la ciudad de Mar del Plata, Argentina, con la intención de analizar en qué medida estos parámetros se acercan o alejan de los actuales paradigmas que explican el proceso de comprensión lectora. Se espera que los resultados obtenidos informen diferentes formas de entender la lecto-comprensión en este contexto.

En la primera parte de este trabajo se presentará el marco teórico al que se arribó luego de la investigación bibliográfica que da sustento a este estudio. En la segunda parte de este proyecto se describirá el contexto, los participantes y los instrumentos utilizados para la recolección de datos. Posteriormente, se analizará la información obtenida y, finalmente, se esbozarán algunas conclusiones generales.

2. MARCO TEÓRICO

Incuestionablemente, la lectura es un requisito vital para el aprendizaje, una herramienta de valiosa importancia para adquirir conocimiento, acceder a la cultura

y participar en ella. La comprensión de lo que se lee depende de procesos psicolingüísticos individuales y personales a través de los cuales el lector construye significado, interactuando con el texto al aportar conocimientos previos y hacer inferencias que guían su comprensión. Estos procesos son internos y le permiten al lector avanzar y retroceder, recorrer, detenerse, pensar y compendiar, y así ir construyendo ideas sobre el contenido del texto porque, en definitiva, la comprensión depende de cada lector y de su forma de interactuar con el texto. «(...) la comprensión (...) se identifica con las formas de entablar relaciones inteligentes entre el que comprende y el objeto de la comprensión, y como resultado de una interacción entre varios factores: los procesos cognitivos que afectan a la comprensión misma, esto es, las operaciones mentales que se llevan a cabo, los conocimientos de los que se dispone, la información entrante y las demandas o el contexto de la tarea.» (León. 2004:16)

Desde otra perspectiva se puede analizar la comprensión lectora como un proceso colectivo si se observa cómo la comunidad que nos rodea interviene en nuestras formas de relacionarnos con la lectura y apreciarla y, consecuentemente, en nuestras formas de comprender. Por ejemplo, distintas sociedades valoran la lectura sobre el discurso oral, o viceversa. La influencia de la familia en los hábitos de lectura también hacen considerar a la lectura como una actividad colectiva. Las personas leen en los medios de transporte, o se llevan un libro para sus vacaciones, o consideran que un libro es un buen regalo, siendo esto, generalmente, el resultado de las experiencias de lectura que han tenido en su núcleo familiar. En la actualidad, el concepto de lectura se ha transformado para englobar herramientas comunicacionales como la computadora, o distintos tipos de lenguaje, como los logotipos o símbolos comerciales que nos asedian. Podemos «leer» una publicidad a través de los dibujos o símbolos que representan un producto popular, o podemos decir que los niños leen y conciben consignas que les permiten usar las computadoras antes de haber desarrollado la capacidad de lectura adulta. Estas representaciones de entender la lecto-comprensión también auxilian a las perspectivas que despliegan los miembros de una comunidad sobre sus prácticas con respecto a la lectura.

En nuestra sociedad la lectura se ha impuesto en los últimos años como un tema de discusión. Los medios de comunicación nos recuerdan permanentemente que los niños y jóvenes no leen o que no saben leer, y las opiniones sobre esta cuestión abundan. La comprensión lectora es un tema que nos concierne a todos por sus alcances sociales y desde distintos ámbitos han surgido diversos intentos por acercar a los adolescentes a la lectura. La realidad es que los miembros de nuestra sociedad van tomando conocimiento de la importancia de la lectura y esto ya es un adelanto siendo que los jóvenes reciben el mensaje en donde se explicita que nuestra sociedad considera a la lectura como una herramienta fundamental para su desarrollo. Quizás sus hábitos de lectura no se vean efectivamente transformados por esto, pero debemos reconocer que el debate del tema es al menos una manera de reflexionar y de transmitir un valor social a futuras generaciones.

No obstante, se puede inferir que este debate no hace más que amedrentar a los jóvenes que pueden sentirse desvalorizados por no alcanzar los niveles de desarrollo cognitivo esperados por la sociedad. Las referencias permanentes a la falta de comprensión y de habilidades académicas para desempeñarse triunfantemente en los estudios superiores, proyectan en los jóvenes una imagen de sí mis-

mos que puede ser contraproducente. Para ayudar a los estudiantes a revalorizar sus competencias y mejorar las que son aún ineficientes es necesario que aquellos involucrados en su educación comprendamos de qué hablamos cuando hablamos de lectura.

Sin duda, el tipo de lectura que se valora en la sociedad actual es la lectura comprensiva y crítica. No alcanza con entender las palabras o los símbolos; se espera que éstos sean interpretados, reformulados sobre la base de una reflexión que nos permita ver más allá de las palabras impresas. Lograr que nuestros niños y jóvenes alcancen este nivel de comprensión implica un esfuerzo conjunto de los agentes educativos que deberían repensar cuáles son sus actitudes frente a la lectura.

Tomando como consigna que se aprende a leer leyendo, los docentes deberían acercar a los alumnos a los libros, promover las investigaciones bibliográficas, proponer lecturas interesantes, compartir sus gustos o preferencias sobre autores o géneros con los estudiantes, intercambiar ideas sobre libros leídos, entre otros. El gusto por la lectura no se incentiva sólo desde las clases de literatura. Todos los docentes deberían sentir la responsabilidad social de formar buenos lectores.

Por otro lado, el desarrollo o enseñanza de estrategias de lectura es igualmente una ocupación que concierne a todos los docentes. Desde la comprensión de consignas en un libro de matemática, hasta la selección de ideas importantes en un texto de historia, geografía o biología para su estudio, los alumnos se benefician con la guía y asesoramiento del docente que sabe acompañarlos según su edad y propósito para la lectura. La capacidad de comprender está íntimamente ligada al aprendizaje en general, y en el aprendizaje formal la intervención del educador resulta imprescindible.

Desde esta perspectiva, nos disponemos a estudiar cómo los docentes de inglés enseñan a leer en una lengua extranjera. Si bien son relevantes las cuestiones que tienen que ver con la competencia y el manejo del idioma extranjero en la comprensión lectora, las actitudes de los docentes hacia la lectura, la selección de textos para este fin, y el abordaje pedagógico de los mismos, pueden tener un gran impacto en los hábitos de lectura de los alumnos, incluso en su lengua madre. Por eso, resulta interesante estudiar el tipo de trabajo que se desarrolla en las clases de inglés, y el nivel de conocimiento de los docentes sobre teorías y visiones actuales acerca de la lectura.

Rockwell (1982), Collins y Smith (1980) y Solé (1987), citados en Quintana (2004:18), plantean que «(...) los conceptos de los docentes sobre lo que es aprender a leer, así como las actividades que se llevan a cabo en las aulas no incluyen aspectos relacionados con la comprensión lectora.» Esto indica que entre los docentes predomina una visión de la lectura en la cual la comprensión va asociada con la decodificación del texto, con extraer el significado que el mismo texto ofrece, asumiendo que el sentido del texto está en las palabras y oraciones que lo componen, y que el papel del lector es descubrirlo. Se asigna así al lector un papel pasivo de receptor de información. A fines de la década del setenta los modelos de comprensión interactivo y transaccional derivados de la psicolingüística y la psicología cognitiva desafiaron la teoría de la lecto-comprensión como un conjunto de habilidades,

no obstante los efectos de este desafío no parecen haberse sentido en las aulas. Tanto los docentes de Castellano como los de lenguas extranjeras parecen conservar un enfoque para la enseñanza de la lectura en el que el primer nivel es el conocimiento de las palabras, el segundo la comprensión y el tercero la evaluación y asimilación, ignorando los avances en el terreno de la comprensión que dan cuenta de nuevos modelos de comprensión.

En el campo de la enseñanza del inglés como lengua extranjera la lectura juega un papel primordial en el proceso de enseñanza-aprendizaje y nuestra experiencia en las aulas como docentes y formadores de docentes de inglés nos muestra que son muchos los profesores que utilizan los textos sólo como una forma de exponer a los alumnos a formas lingüísticas, sin atender al desarrollo de habilidades de comprensión.

Los saberes en los que los docentes basan su práctica son, en parte, experienciales y contruidos por ellos mismos. Sus modos de responder a las situaciones que se presentan en el aula no devienen sólo de los saberes adquiridos a través de cursos de formación docente, lecturas o asistencia a congresos. Por el contrario, la experiencia que han desarrollado a lo largo de su carrera profesional da forma a nuevos saberes que son, concluyentemente, los que definen sus modos de actuar. Por eso, el presente estudio intenta explorar ese cuerpo de conocimientos y ofrecer a los docentes en el área la posibilidad de socializar sus creencias y principios en relación con la lecto-comprensión con el fin de diagramar cursos basados en la relación entre los saberes vivenciales y experienciales y los saberes disciplinares que conforman la base teórica del campo de la enseñanza.

A continuación se presentará la definición del concepto de comprensión lectora y las categorías que serán utilizadas como el sustento teórico para el desarrollo de nuestro proyecto:

2.1. Comprensión lectora

Desde la psicología cognitiva la comprensión se describe en términos de una serie de procesos o actividades y cada una tiene un resultado específico en el desarrollo del proceso global. Estos procesos son recursivos ya que se pasa de uno a otro ininterrumpidamente, se vuelve al anterior y se cambia a otro según el texto y las necesidades del que comprende. La descripción de estos procesos sirve para describir algunas de las estrategias cognitivas usadas para alcanzar la comprensión que se completa con el desarrollo de inferencias a lo largo de la lectura y el uso de estrategias meta-cognitivas de autorregulación.

El modelo detallado por Kintsch (1985, 1984) ofrece un marco de referencia apropiado para este estudio y se relaciona con el propuesto por Anderson (1983, 1985 en O'Malley and Chamot, 1990), por lo que haré referencia a ambos para definir qué se entiende aquí por comprensión lectora.

Según Kintsch, comprender un texto implica:

- *Reconocer las palabras escritas*, o sea, acceder al significado de las palabras. Este proceso corresponde a lo que Anderson entiende como el

comienzo de la codificación del mensaje, cuando partes de éste son retenidas en la memoria de corto plazo y se inicia un análisis del código lingüístico en el que partes del texto pueden convertirse en *representaciones significativas*.

- *Construir proposiciones* que son las unidades básicas de significado. Los significados de las palabras se organizan en unidades de sentido que tienen un predicado y varios argumentos. Este es un proceso a nivel de las oraciones, para formar estructuras que especifican las relaciones sintácticas y conceptuales entre las palabras en una frase o cláusula. Para Anderson esto es la *decodificación* en la cual las proposiciones se retienen en la memoria a largo plazo.
- *Conectar las proposiciones* lo que implica relacionarlas para alcanzar la micro-estructura del texto, o sea, una base del texto coherente. Esta combinación o integración de las unidades de significado para alcanzar una comprensión más amplia del texto es lo que Anderson identifica como *concatenación*. La combinación de las proposiciones para construir la coherencia del texto tiene que ver con recuperar las relaciones temáticas y lógicas (comparación, contraste, causa-efecto, propósito, etc.) que se presentan en el texto.

Hasta aquí los procesos son primordialmente lingüísticos, porque requieren el acceso a conocimientos sobre el idioma para construir una representación del texto. Sin embargo, la comprensión también implica el acceso a conocimientos sobre el mundo que tiene el lector, y entonces se describen dos actividades más que forman parte del proceso global de lecto-comprensión:

- *Construir la macro-estructura* que significa jerarquizar las proposiciones para lograr la representación de la esencia del texto, la comprensión global, que se alcanza relacionando las ideas que se derivan del texto en términos causales, motivacionales, descriptivos, comparativos o temporales, con los conocimientos previos del lector. Anderson define este proceso como *utilización*, en el que la representación mental del significado del texto se relaciona con el conocimiento declarativo que se encuentra en la memoria a largo plazo del lector y puede ser de carácter lingüístico o sobre el mundo real.
- *Construir el modelo de situación del texto* que se da cuando el texto ha perdido su individualidad y su contenido, se ha integrado a una estructura más amplia y el lector construye en su mente un modelo del mundo descrito en el texto.

En todo el proceso de comprensión los conocimientos previos del lector juegan un papel predominante. La lectura ha sido definida por Rosenblatt (1994) como un proceso en el que se desarrolla una transacción entre el texto y el lector,

en el cual los conocimientos previos del último se relacionan con la información provista por el texto para alcanzar la comprensión. También Goodman (1994) ha intentado describir cómo se realiza el proceso de comprensión y lo explica como la construcción por parte del lector de un texto paralelo al texto leído, en el cual se interrelacionan sus conocimientos previos con las ideas del texto. Los conocimientos previos sobre las formas en que se usa el idioma en la comunicación, sobre tipos de textos, sobre temas y sobre el mundo permiten al lector ir haciendo inferencias sobre lo que lee, lo cual lo ayuda a avanzar en el proceso de comprensión. Otros estudios (Long, et al, 1996) han mostrado que si el lector no logra hacer inferencias que conecten la información en el texto con conocimientos relevantes sobre el mundo, siente que no ha comprendido y tiene dificultades para recordar el contenido del texto.

En el proceso de lectura en una lengua extranjera las inferencias que permiten establecer relaciones con los conocimientos sobre el mundo cobran gran importancia, ya que el lector puede tener dificultades con el procesamiento lingüístico y aún así lograr algún grado de comprensión asistido por las inferencias que vaya creando. Es decir, puede haber dificultades para reconocer algunas palabras aisladas del texto, pero se logra construir proposiciones y relacionarlas, llegar a formar una micro-estructura y una macro-estructura del texto y construir un modelo de situación si el texto ofrece posibilidades de que se realicen inferencias adecuadas sobre el significado de las palabras desconocidas.

2.2. Categorías de análisis que definen la comprensión lectora

A partir de las categorías seleccionadas se analizará críticamente si los docentes que participan en este proyecto tienen en cuenta las distintas actividades y acciones que se desarrollan en sus clases al trabajar con textos escritos para su comprensión. El análisis se hará a partir de las notas del observador de las clases y de las entrevistas con los docentes. Este análisis permitirá saber hasta qué punto estos dos docentes están familiarizados con lo que implica el proceso de comprensión lectora, facilitan el desarrollo de los distintos procesos o actividades, y promueven la interacción y la transacción de los lectores con el texto.

A continuación se detallan las categorías de análisis utilizadas para definir la comprensión lectora:

1. *Identificación de propósito e idea general*: El lector identifica el propósito del texto, entendiéndose por propósito su intención comunicativa, lo cual determina el género al cual el texto pertenece (Swales, 1989). Los lectores experimentados registran en su memoria las características específicas de diferentes géneros, como por ejemplo las físicas (tipografía, gráficos, títulos, organización de párrafos y subtítulos, etc.), y entonces, en un primer encuentro con el texto están en condiciones de identificar las ideas elementales y hacer alguna aproximación con respecto al propósito del texto.

2. *Identificación de proposiciones principales y secundarias:* El buen lector puede establecer una unidad temática entre las ideas o unidades de sentido, y, en la medida que fuera necesario, relacionar unas con otras de acuerdo a diferentes relaciones lógicas que el texto presente (concesión, contraste comparación, enumeración, causa-efecto, etc.)
3. *Comprensión global:* El lector logra construir el significado global que proporciona la coherencia, diferenciación y jerarquía. Se logra apreciar aquellas ideas que son centrales y prestan un sentido unitario y globalizado a lo leído.
4. *Utilización de conocimientos previos para facilitar el proceso de comprensión:* El buen lector es capaz de integrar la información nueva provista por el texto a sus esquemas de conocimiento que son estructuras estables de conocimientos interiorizados. Este proceso le permite recordar mejor la información que recibe e ir almacenándola para que esté disponible a lo largo de la lectura. Al mismo tiempo, las relaciones con sus conocimientos previos le permiten hacer las inferencias apropiadas que contribuyen a la comprensión.
5. *Construcción de inferencias:* Las inferencias son estrategias cognitivas que los lectores activan para comprender el texto. Son «el alma del proceso de comprensión» y se relacionan con la «habilidad de comprender algún aspecto determinado del texto a partir del significado del resto» (Quintana:21). Los buenos lectores relacionan las pistas que el texto ofrece, la comprensión lograda hasta el momento y sus esquemas de conocimiento para arribar a un significado coherente de la parte del texto que desconocen o les causa dificultad. De esta manera avanzan en su comprensión y pueden seguir leyendo aunque se presenten lagunas en el proceso.
6. *Adaptación de estrategias de lectura de acuerdo al propósito del lector:* La comprensión implica una compleja interacción y coordinación entre las estrategias textuales según sea el objetivo que guía la interpretación. Estas estrategias meta-cognitivas de planificación, evaluación y regulación consisten en establecer metas, evaluar si las hemos conseguido, y en caso negativo realizar medidas correctivas (Sánchez de Miguel, 1995). El buen lector sabe lo que hay que hacer cuando surgen problemas de comprensión y está dispuesto a volver al texto para resolverlos. También determina lo que es importante para él según su propósito para la lectura.
7. *Identificación de la actitud del escritor:* El lector experimentado no sólo reconoce el propósito del texto sino que también identifica al escritor detrás del texto y su actitud. Esto le permite asumir una postura con respecto al mismo al confrontar las ideas del autor con las propias.

3. CONTEXTO Y PARTICIPANTES

Daniela y Adolfo fueron los docentes que, junto a sus estudiantes, participaron en este proyecto. Estos fueron los nombres seleccionados para proteger sus identidades. Daniela es profesora de inglés graduada de la Universidad Nacional de Mar del Plata y ha enseñando a diferentes grupos de alumnos (edades y niveles) por más de 15 años en diferentes escuelas e institutos locales. Por otro lado, Adolfo, es traductor de inglés, graduado del Mar del Plata Community College, y ha estado a cargo de diversos grupos de alumnos durante los últimos tres años. Al momento de realizar este trabajo de investigación, tanto Daniela como Adolfo estaban, cada uno, a cargo de un curso de aproximadamente 25 alumnos entre 13 y 17 años de edad, con un nivel de inglés intermedio. En mi rol de supervisor del Departamento de Inglés del CADS y evaluador de este proyecto, estuve a cargo de las observaciones de clases, entrevistas a los docentes, administración de las encuestas, posterior análisis e interpretación de los resultados, y diseño del presente trabajo. Este proyecto se extendió a lo largo de tres meses aproximadamente.

4. MÉTODOS PARA LA RECOLECCIÓN DE DATOS

Basándome fundamentalmente en los modelos de lectura de Kintsch y Anderson que luego sustentarían la definición de las categorías de análisis utilizadas en este trabajo (ver arriba Marco Teórico), se procedió a diseñar los instrumentos para la recolección de datos. Estos instrumentos consistieron en una encuesta (Apéndice A) y entrevistas semi-estructuradas a los docentes y una guía de observación de clases (Apéndice B). Para la implementación de este proyecto se establecieron, además, categorías de análisis que surgieron a partir de las notas de las observaciones de las clases y de las entrevistas con los dos docentes.

5. DESCRIPCIÓN DE LAS TAREAS REALIZADAS

A la iniciación del proyecto, se les pidió a estos dos docentes que completaran una ficha con información personal sobre su trayectoria profesional, y una encuesta escrita sobre sus creencias a cerca de la lectura y las actividades de clase. Se realizaron 2 observaciones de clase de cada docente en fechas elegidas por ellos y se hizo, en cada caso, una entrevista posterior para analizar las diferentes instancias que surgieron en sus clases de lectura.

Las entrevistas tuvieron la finalidad de solicitar comentarios sobre las notas tomadas por el observador para confirmar o descartar interpretaciones de los hechos ocurridos en la clase. Debido a los valores y propósitos implícitos de los investigadores y de los participantes, algunos investigadores recomiendan este tipo de entrevistas *pos-clase* ya que reconoce la naturaleza recíproca del proceso de investigación y le confiere validez al estudio (Clandini, 1986; Elbaz, 1681; Lincoln y Guba,

1985, en Golombek, 1998). Durante estas entrevistas los docentes pueden explicar sus visiones de la clase, comentar sobre las interpretaciones del observador, o aclarar algunas cuestiones, lo que minimiza los riesgos con respecto a la validez de las interpretaciones del observador.

6. ANÁLISIS DE LOS DATOS

Docente: Adolfo

Consideraciones generales

Este participante ve a la lectura como un instrumento que promueve avenidas del pensamiento crítico «abrir la cabeza», que puede ser utilizada para lograr una toma de conciencia cultural. Procura, además, seleccionar textos cuyos contenidos léxico-gramaticales se adecuen a los contenidos que se ven en clase (Encuesta). Por otra parte, considera primordial el rol de la lectura ya que este es conducente al desarrollo de las habilidades que favorecen un mejor manejo del idioma. Este docente no explica las razones por las cuales tuvo interés en participar en este proyecto. Con respecto a la inclusión de la lectura en las evaluaciones, este participante considera que «sería ridículo no evaluarlo, ya que gran parte de mi clase se centra en eso, y que una buena alternativa para disparar otras actividades que son canónicas, es un examen.»

Tipo de textos y selección

En la Encuesta, el participante expresó que regularmente utiliza el material que aparece en el libro de textos que se emplea en el colegio. Sin embargo, manifestó también que trabaja con materiales auténticos cada tres semanas aproximadamente. Durante la entrevista, comentó que al momento de elegir un texto auténtico, lo hace teniendo en cuenta que el mismo sirva para promover todo tipo de reflexión. Para esto, elige además temas polémicos, ideas canónicas y nuevas, dividiendo la clase en grupos para fomentar la discusión. Por ejemplo, utiliza artículos periodísticos adaptados, que, a pesar de estar condicionados para la enseñanza de la lengua extranjera, mantienen formatos y elementos discursivos propios del género, obteniendo buenos resultados.

El texto utilizado en las clases observadas responde a un artículo periodístico adaptado para un nivel intermedio que ilustra lo propuesto por este participante en el párrafo anterior. El propósito de la inclusión de este tipo de texto en esta oportunidad, fue generar una discusión en donde los alumnos lograran relacionar sus conocimientos previos y de la actualidad con los planteados en el texto y lograr que puedan identificar diversos recursos lingüísticos (estrategias para la identificación de información específica) que les permitan optimizar la comprensión de textos escritos.

Tipo de Actividades

En la Encuesta, el participante comenta acerca de las actividades que generalmente desarrolla en sus clases de lectura. Menciona que plantea tareas que hacen hincapié en referencias culturales, en la promoción de confrontación de ideas entre los alumnos y de vinculación del tema en cuestión al contexto inmediato.

Considerando las categorías de análisis diseñadas para este estudio, se obtuvo la siguiente información:

1. *Identificación de propósito e idea general*: El docente planteó ejercicios de verdadero o falso que tenía como objetivo la identificación del propósito e idea general del texto seleccionado.
2. *Identificación de ideas principales y secundarias*: En la encuesta, el participante explicó que «en ocasiones, pero no con todo tipo de texto», suele hacer un trabajo que ayude a los alumnos diferenciar ideas principales de secundarias.
3. *Comprensión global*: Para comprobar que sus alumnos hayan alcanzado algún grado de comprensión global del texto, les asigna la tarea de «redacción de resúmenes, re-elaboración oral de los puntos principales, identificación de ideas principales y secundarias y búsquedas de significados desconocidos mediante elementos intra y extra textuales.» En su propuesta, el docente considera esencial el reconocimiento de la importancia del trabajo meta-cognitivo en las producciones de los alumnos. Es decir, el docente toma a cargo la responsabilidad de la enseñanza de los procedimientos que llevan a la reflexión sobre las operaciones realizadas para la resolución de la tarea asignada.
4. *Utilización de conocimientos previos para facilitar el proceso de comprensión*: Según el participante toda lectura y toda actividad exegeta se centra en los contenidos previos y nuevos. Agrega, además que «hago ejercicios para explotar esto. Hago una conexión clara al principio de cada lectura, para activar conocimientos aletargados antes de leer. Luego, abordo la lectura intensiva del texto con la idea de que ese conocimiento que activaron, les facilite el camino al transitar el texto nuevo.»
5. *Construcción de inferencias*: El participante dijo en la Encuesta que trabaja con inferencias, a veces, mediante la segmentación del texto, en porciones que permitan la anticipación de eventos subsecuentes.
6. *Adaptación de estrategias de lectura de acuerdo al propósito del lector*:
7. *Identificación de la actitud del escritor*:

Con respecto a las categorías 6 y 7 el docente manifestó que en la clase observada no se centró particularmente en la actitud y propósito del autor, y, consecuentemente, de las distintas funciones textuales.

Docente: Daniela**Consideraciones generales**

Esta docente considera muy importante el rol de lectura en la clase de inglés sin dejar de lado otras habilidades para el desarrollo de la lengua extranjera tales como por ejemplo el discurso hablado. En la entrevista la docente dice «que se aprende leyendo y con una guía. Leyendo solamente no se aprende a abstraerse, hay que ponerse en el lugar del lector. Yo tuve esta guía en la universidad y así se aprende mejor.» Esta profesora no aclara las razones por las que participó en este proyecto. Con respecto a la inclusión de la lectura en los exámenes, la docente menciona que la incluye porque es una habilidad que la trabaja en clase para poder examinar las diferentes estrategias que los alumnos usan para llegar a los resultados deseados.

Tipos de texto y selección

En la encuesta la participante expresó que selecciona textos que «si es posible, los alumnos no los hayan leído, que tengan temas controversiales para discutir y con los que los alumnos puedan sentirse identificados, en particular con algún protagonista, experiencia, etc. y que me gusten a mí.» Además, dice que sus alumnos practican lectura en casi todas sus clases, porque «la uso para disparar temas.» De esta forma, la docente hace que sus alumnos interactúen con el texto usando al mismo como un disparador de diferentes temas que son relacionados con los conocimientos previos de los alumnos. Genera así un debate para posteriormente volver al texto y relacionar estos conocimientos previos con los contenidos del mismo.

El propósito de esta interacción texto-lector, es, según la docente, predecir, encontrar temas en sus propias vidas y realidades que les resulten más familiares. Agrega: «He traído publicidades en castellano, para ayudarlos a interesarse por el inglés.» Con este tipo de materiales, la docente afirma que «los alumnos pueden conectarse más fácilmente» ya que son «temas que les pueden interesar.»

Los tipos de texto que la participante dice utilizar son en su mayoría auténticos, entre ellos menciona: «publicidades, fotos, artículos de revistas, cuentos cortos, y novelas sin adaptar, periódicos en inglés uso poco». Comenta, además, que no siempre utiliza las lecturas que aparecen en los libros de texto diseñados para la enseñanza de inglés como lengua extranjera, ya que a veces, los contenidos de éstas no concuerdan con los intereses y motivaciones de sus alumnos. Con respecto a esto expresa: «el curso es *topic-based* (basado en contenidos), van surgiendo temas, algo transversal, y a veces, el libro de texto no coincide con esto.»

El objetivo de la inclusión de este tipo de textos en su clase va más allá que el tratamiento y desarrollo de algún aspecto lingüístico en particular. Esta docente dice seleccionar materiales que, por ejemplo, contengan «aspectos históricos, políticos, geográficos, económicos, familiares, psicológicos, y si es posible, que estén relacionados se puedan conectar con la actualidad»

Tipos de actividades

A través de las observaciones de las clases realizadas, se desprende que la docente lleva a cabo actividades previas, durante y posteriores al proceso de lectura. Con respecto a las tareas previas, la participante hace preguntas y utiliza palabras claves que utiliza como disparadores para relacionarlas con el núcleo temático que luego será abordado en el texto a leer. Durante el proceso de lectura, la docente emplea diferentes técnicas para evaluar la comprensión del texto, entre las que se destacan las preguntas, la lectura por parte del docente y de los alumnos en voz alta con posterior explicación detallada de lo leído, la lectura silenciosa, la identificación de ideas principales y secundarias, las características discursivas del texto, entre otras. En la etapa posterior a la lectura, la docente apela a la reflexión a través de pequeños trabajos de investigación y evaluaciones escritas para corroborar si los alumnos comprendieron el texto abordado en donde les pide, con la información disponible, que establezcan relaciones con los datos proporcionados, que intenten formular algunas hipótesis y que emitan juicios fundados que permitan comprender lo que ocurrió, el por qué, y cómo, con respecto al tema en discusión. Según, Celman (1998), este tipo de evaluaciones en donde se pide que los alumnos formulen un juicio entendido como un proceso social de construcción, articulado en el diálogo, la discusión y la reflexión, se encuadra dentro de las denominadas «verdaderas evaluaciones.»

Teniendo en cuenta las categorías de análisis presentadas al inicio del estudio, se obtuvo la siguiente información:

1. *Identificación de propósito e idea general:* A través de diferentes actividades planteadas a los alumnos, la docente intentó identificar el propósito y la intencionalidad del texto. Su objetivo principal fue lograr que los alumnos lograran identificar en el texto temas conflictivos tales como racismo, discriminación, desigualdad, pobreza y que los pudieran relacionar con sus propios contextos y con la actualidad.
2. *Identificación de ideas principales y secundarias:* Para este propósito, la docente llevó a cabo actividades que son «más que nada, preguntas, que puedan completar una *línea de tiempo* con respecto a la historia». En cuanto al desarrollo de estrategias de lecto-comprensión en los alumnos, la docente intentó «...básicamente, que puedan distinguir entre ideas principales y secundarias.» En las clases observadas, se trabajó con la novela «*To Kill a Mockingbird*» de Harper Lee, con lo cual, según la docente, se hace más complejo desarrollar las estrategias de lecto-comprensión. Con el objetivo de que los alumnos identifiquen las ideas principales de las secundarias, la participante comentó que suele ayudarlos a lograr tal fin por medio de «marcar las ideas que a ellos les parezcan importantes y que logren verlas desde una perspectiva más amplia con lo leído anteriormente para descartar las menos importante.»
3. *Comprensión global:* En la encuesta la docente utilizó preguntas para que los alumnos puedan completar una línea de tiempo con respecto a la historia abordada.

4. *Utilización de conocimientos previos para facilitar el proceso de comprensión:* En la Encuesta, la docente expresó haber utilizado los conocimientos previos de los alumnos para facilitar el proceso de comprensión del texto en cuestión. A continuación se transcribe un intercambio entre los alumnos y la docente (discurso áulico) en donde se ejemplifica esta situación:

Teacher: ...Remember we talked about the weather last time? What happens with the weather in Argentina? In the north?

Student 1: Hot, «seco...»

Teacher: Yes, dry ... What happens with the people who live in these areas?

Student 2: They are slow.

Traducción

Docente: ...recuerdan cuando hablamos del clima la última vez? ¿Qué sucede con el clima en Argentina en el norte?

Alumno 1: Seco...

Docente: Si, seco. ¿Qué sucede con la gente que vive en esas áreas?

A través de esta interacción, el docente intentó relacionar lo que los alumnos conocen con respecto al clima del norte en Argentina, con el lugar en donde transcurre la novela en los Estados Unidos, en donde el clima es similar a éste. Muchas de las explicaciones que plantea un docente en el marco de una clase provienen de su propio conocimiento del campo y de su experiencia como docente y otras las construye en función de las intervenciones de los alumnos que van aportando a medida que la clase se va desarrollando. Estas explicaciones pueden tomar diferentes formatos, unos diferentes de otros. Leinhard (1990) distingue tres tipos de explicaciones: (1) las basadas en los campos disciplinares, (2) las autoexplicaciones y (3) las creadas para la clase. Estas últimas (3) son las que este docente, en esta situación en particular, hace uso para clarificar conceptos, hechos, ideas y tipos de problemas con el objeto de favorecer la comprensión textual (en Litwin, 1997).

5. *Construcción de inferencias:* La docente dice en la encuesta que sus alumnos «van construyendo inferencias todo el tiempo a medida que leen, aceptando cada una y repitiéndolas y repreguntándolas a la clase. No actúo como evaluadora de esas inferencias.»
6. *Adaptación de estrategias de lecturas de acuerdo al propósito del lector:*
7. *Identificación de la actitud del escritor:*

Con respecto a las categorías 6 y 7, la docente expresó que le interesa mucho que los alumnos identifiquen la actitud del autor del texto y que en ese sentido los orienta «extrayendo oraciones y pidiéndoles que se pongan en el lugar de ... para comprender la intención y actitud del escritor.»

7. COMENTARIOS FINALES

Al analizar la guía de actividades diseñada e implementada por Adolfo, se puede observar que éstas son consistentes y responden a lo comentado por el participante en la encuesta y entrevista. Además, durante el desarrollo de su clase, el participante fue coherente con la visión que él tiene sobre el tratamiento de la lectura en la clase de lengua extranjera y con el tipo de actividades que propuso en esta oportunidad.

Con respecto al material seleccionado para el desarrollo de esta clase en particular, se utilizó, como se dijo anteriormente, un artículo periodístico que, si bien respeta el género discursivo de este tipo de textos, estaba adaptado para un nivel intermedio. El tema elegido es polémico y fomenta la discusión y debate grupal. Este tipo de actividades interaccionales, en donde los alumnos negocian significados, permite asociar los conceptos previos con las teorías implícitas de los alumnos (construcciones personales realizadas a partir de experiencias que en su mayor parte son sociales y culturales) para provocar intencionalmente cambios conceptuales (Poggi, 1995).

El propósito de la inclusión de este tipo de texto en esta oportunidad, fue generar una discusión en donde los alumnos lograran relacionar sus conocimientos previos y de la actualidad con los planteados en el texto y, por otro lado, hacer que puedan identificar diversos recursos lingüísticos (estrategias para la identificación de información específica) que les permitan optimizar la comprensión de textos escritos.

Luego de realizar un análisis crítico acerca de la actitud de este docente con respecto al tratamiento de la lectura en la clase de inglés, se puede decir que su intención es generar, a través de los textos elegidos, discusiones y debates que fomenten un pensamiento crítico, brindando, de esta forma, un espacio a sus alumnos para que practiquen y mejoren el manejo de la lengua inglesa. Según Litwin (1997) fomentar un pensamiento crítico en los alumnos implica tolerancia para comprender posiciones disímiles y creatividad para encontrarlas. Desde lo personal, requiere la capacidad de dialogar, cuestionar y auto-cuestionarse. Los docentes que adhieren a este modelo pedagógico suelen ser considerados dentro del marco de las buenas prácticas docentes. Entendiéndose por buenas prácticas docentes aquellas que implican «la recuperación de la ética y los valores en las prácticas de la enseñanza.» (Litwin, 1997:93)

Por otro lado, a través de la información proveniente de la encuesta y de las observaciones de clases realizadas se desprende que Daniela le asigna un valor muy importante a la lectura en clase. Considera a la misma como una habilidad en sí misma y se nota que su deseo es que sus alumnos puedan desarrollar la habilidad de lecto-comprensión en todo lo que ésta comprende. Los textos y las actividades seleccionadas son apropiadas para cumplir con los objetivos propuestos por la docente. En su entrevista la docente acotó que eligió un texto que nadie hubiera leído anteriormente y agregó que como a ella el texto le resultó muy interesante, disfrutó mucho al enseñarlo, y esto es transferible y, por lo tanto, beneficioso también para los alumnos.

El propósito de la inclusión de una novela como material de lectura no fue precisamente utilizarla como instrumento para la enseñanza de la gramática o vocabu-

lario *per se*, como tradicionalmente sucede en las clases de lengua extranjera, sino, por el contrario, lo empleó como un disparador de temas controversiales para la discusión grupal y para que los alumnos, a través de este tipo de actividades cooperativas, tengan la posibilidad de poder hacer inferencias y establecer relaciones entre personajes, lugares y diversas situaciones con sus propias experiencias de vida, desarrollando de esta forma un espíritu crítico y reflexivo. En términos de Chevillard (en Poggi, 1990), apelando al juego de la dialéctica viejo-nuevo, el propósito de la enseñanza se desliza entre un delicado equilibrio entre el pasado y el futuro. Por un lado, el docente debe presentar en su intervención un carácter de novedad o de información no compartida con los estudiantes. Por otro lado, debe asociar esta información nueva con información vieja, ya adquirida por los estudiantes, para poder avanzar sobre otros conocimientos más complejos. En otras palabras, esto consiste en movilizar los conocimientos previos de los alumnos (lo viejo), para comenzar progresivamente a resolver situaciones problemáticas, y de esta forma, avanzar sobre la construcción de nuevas concepciones (lo nuevo).

Si bien, cabe destacar que, en algunas de las etapas de este proceso, la docente decidió intervenir premeditadamente con alguna presentación explícita en donde abordó algunos aspectos lingüísticos, principalmente gramaticales y de vocabulario que en su momento obstaculizaron el proceso de lectura comprensiva, estas etapas tuvieron como único objetivo facilitar una mejor comprensión del texto.

Luego de haber analizado el comportamiento de estos dos docentes con respecto al tratamiento de la lectura en sus clases de inglés, se concluye que sus metas son coincidentes ya que consisten fundamentalmente en fomentar en sus alumnos la habilidad lectora más que utilizar la misma para la enseñanza explícita de los aspectos lingüísticos de la lengua inglesa.

8. CONCLUSIÓN

En este estudio de caso se exploraron algunos principios y creencias provenientes de dos docentes de inglés con respecto al tratamiento de la lectura comprensiva en la clase de inglés. Luego de analizar los resultados obtenidos en este estudio, se desprende que los textos escritos pueden utilizarse no solamente para presentar algún tema lingüístico, en particular gramatical o relacionado con la enseñanza de vocabulario, como tradicionalmente sucede en las clases de lengua extranjera, sino como un disparador de temas controversiales para fomentar la discusión entre los alumnos. A través de este tipo de actividades, que responden a un modelo pedagógico reconstructivo, participativo y dinámico se espera que los estudiantes tengan la posibilidad de poder hacer inferencias y establecer relaciones entre el texto y sus propias experiencias, desarrollando, de esta forma, un espíritu crítico y reflexivo (Menin, 2001).

Si bien este trabajo no intenta establecer generalizaciones de ningún tipo, se espera que los resultados obtenidos sirvan a la comunidad académica para informar y promover nuevas futuras investigaciones en el área que contribuyan a optimizar el proceso de enseñanza / aprendizaje de la lectura comprensiva en la clase de lengua extranjera.

BIBLIOGRAFÍA

- ANDERSON, J. R. (1983): *The architecture of cognition*. Cambridge, Mass.: Harvard University Press.
- ANDERSON, J. R. (1985): *Cognitive psychology and its implications*. 2nd. Ed. New York: Freeman.
- CELMAN, S. (1998): «¿Es posible mejorar la evaluación y transformarla en herramienta de conocimiento?», en *La evaluación de los aprendizajes en el debate didáctico contemporáneo*, CAMILLONI, A., CELMAN, S., LITWIN, E., Buenos Aires: Paridos.
- GOLOMBEK, P. (1998): «A Study of Language Teachers' Personal Practical Knowledge», en *TESOL QUARTERLY*, 32/3, 447-464.
- GOODMAN, K. (1994): «Reading, Writing and Written Texts: A Transactional Socio-psycho-linguistic View», en *Theoretical models and processes of reading*, RUDELL et al., Newark, NJ: IRA.
- KINTSCH, W. (1985): «Text Processing: A Psychological Model», en *Handbook of Discourse Analysis*, VAN DIJK, T., London: Academic Press.
- KINTSCH, W. (1994): «The Psychology of Discourse Processing», en *Handbook of Psycholinguistics*, GERNSBACHER, M. (ed.), San Diego, C. A.: Academic Press.
- LEÓN, J. A. (2004): «Comprensión, aprendizaje y enseñanza de la lectura» en *Novedades Educativas*, 16/161, 15-17. Buenos Aires: Centro de Publicaciones Educativas y Material Didáctico.
- LITWIN, E. (1997): *Las configuraciones didácticas. Una nueva agenda para la enseñanza superior*. Buenos Aires: Editorial Paidós.
- LONG, D., SEELY, M., OPPY, B., and GOLDING, J. (1996): «The Role of Inferential Processing in Reading Ability», en *Models of Understanding Text*, BRITTON, B. y GRAESSER, A. (eds.) NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- MENIN, O. (2001): «La clase sigue siendo el meollo del quehacer específico del docente universitario», en *Pedagogía y Universidad. Currículum, didáctica y evaluación*, MENIM, O., Rosario: Homo Sapiens.
- O' MALLEY, M. and CHAMOT, A. (1990): *Learning strategies in second language acquisition*. Cambridge: Cambridge University Press.
- POGGI, M. (comp.). (1995): «Sobre continentes y contenidos: el aprendizaje escolar», en *Apuntes y aportes para la gestión curricular*, POGGI, M. y col., Buenos Aires: Kapeluz.
- QUINTANA, H. (2004): «Habilidades, interacción y lectores competentes» en *Novedades Educativas*, 16/161, 18-22. Buenos Aires: Centro de Publicaciones Educativas y Material Didáctico.
- ROSENBLATT, L. (1994): «The Transactional Theory of Reading and Writing», en *Theoretical models and processes of reading*, RUDELL et al., Newark, NJ: IRA.
- SÁNCHEZ DE MIGUEL, E. (1995): *Los textos expositivos*. Buenos Aires: Ediciones Santillana.
- SWALES, J. (1989): *Genre Analysis*. Cambridge: Cambridge University Press.

ANEXO A: ENCUESTA*Datos personales:*

1. Nombre y apellido: Tel.: E-mail:
2. Título docente (incluir institución que lo otorgó y año):
3. Experiencia docente:
 - a) Años de experiencia en la docencia:
 - b) Años de experiencia como docente de inglés:
 - c) Tipo de instituciones educativas en las que trabajó o trabaja (públicas, privadas, institutos, etc.)
4. Explique brevemente las razones por las cuales tiene interés en participar en este proyecto

Por favor, responda brevemente estas preguntas sobre sus creencias en relación con la lecto-comprensión.

1. ¿Qué tengo en cuenta para seleccionar textos para la lectura?
2. ¿Con qué frecuencia presento textos auténticos para la lectura?
3. ¿Qué rol cumplen las actividades previas a la lectura en el proceso de comprensión?
4. ¿Qué elementos del texto que van más allá de lo lingüístico son abordados más frecuentemente en mi clase de lectura?
5. ¿Qué actividades suelo utilizar para comprobar que los alumnos hayan alcanzado algún grado de comprensión global del texto?
6. ¿Qué estrategias de lecto-comprensión intento desarrollar en los alumnos?
7. ¿Cómo fomento en mis clases la reflexión con respecto al proceso de lectura?
8. ¿Suelo hacer un trabajo que ayude a los alumnos a diferenciar ideas principales de secundarias? ¿Lo hago con todo tipo de texto? ¿Qué tipo de actividades suelo utilizar para este fin?
9. ¿Me interesa que los alumnos identifiquen la actitud del escritor del texto? ¿Cómo los oriento en este sentido?
10. ¿Trabajo en clase sobre las inferencias que mis alumnos van construyendo a medida que leen? ¿Cómo lo hago?

ANEXO B: PLANILLA PARA LA OBSERVACIÓN DE CLASES

Fecha: _____ Clase: _____ Docente a cargo: _____
 Cantidad de alumnos: _____ Observador: _____

Items a ser observados	Altamente Satisfactorio	Satisfactorio	Necesita mejorar	Insuficiente
El docente planifica su clase eficientemente y propone objetivos claros y alcanzables				
El docente muestra sólidos conocimientos y amplia comprensión acerca del tema de estudio				
Los métodos, técnicas y estrategias utilizadas por el docente permiten a los alumnos aprender efectivamente				
El docente tiene control y manejo de su clase				
El trabajo de los alumnos es evaluado permanente e intensamente				
El docente hace uso eficiente y efectivo del tiempo y recursos didácticos				
Las tareas extras son utilizadas eficientemente por el docente para reforzar lo hecho en clase				

Conclusiones y devolución:

Puntos positivos:

Áreas que requieren mejoría:

Comentarios del docente (opcional):