



Estudio preliminar sobre predilección y dificultades durante la actividad lectora en Alumnos del Dpto. Fray M. Esquiú, Catamarca.

Autores: Aguirre de Quevedo, Lidia; Mandatori de Villagra, Laura; Ovejero, Diana; Rojas, Ilda.

Dirección: ingles@fcasuser.unca.edu.ar

Av. Belgrano y M. Quiroga. (4700). Catamarca, Argentina. Tel.-Fax: (03833)430504.
Universidad Nacional de Catamarca.

Introducción:

La capacidad lectora varía de acuerdo a la experiencia de cada individuo para procesar la información y al nivel de conocimiento del idioma, ya sea éste el nativo o una lengua extranjera. Los docentes necesitamos información acerca del modo en que los estudiantes desarrollan sus capacidades como lectores para adoptar los procedimientos necesarios para el monitoreo del progreso logrado por cada alumno individualmente o en grupo. Si entendemos que una estrategia es “una acción física o mental, utilizada consciente o inconscientemente con intención de facilitar la comprensión y/o aprendizaje del texto” (Davies, 1995:50), las estrategias aplicadas por el lector constituyen una guía útil para la observación en el aula. Por supuesto que ésta no es una tarea fácil porque si bien algunas estrategias son fácilmente detectables –tales como marcar el texto, releer, realizar pausas– otras son más difíciles de identificar porque son inconscientes o porque no pueden verbalizarse.

Se han realizado importantes esfuerzos investigativos para describir el proceso lector desde la década de 1960 cuando “los cambios producidos en las investigaciones del lenguaje y los estudios psicológicos de los procesos mentales tuvieron un papel importante al elevar la investigación de la lectura a un nivel más respetable” (Samuels & Kamil, 1984:22). Los investigadores han desarrollado modelos de lectura como formulaciones abstractas que tratan de explicar el proceso lector y constituyen la base sobre la cual se determinan los métodos de enseñanza. Estos modelos han intentado responder interrogantes sobre cómo leen las personas o qué

mecanismos se activan en el cerebro durante la lectura. Este proceso está representado como una actividad ascendente o descendente o como una interacción entre ellas en algunos modelos que han ejercido influencia en el desarrollo de metodologías de enseñanza.

El modelo ascendente tiene base fónica, es decir, supone que la secuencia del procesamiento comienza con el reconocimiento de las letras y prosigue con los sonidos, las palabras, las oraciones, hasta alcanzar el significado. El problema con este procesamiento es el hecho de que es lineal, lo cual dificulta la comprensión del lector debido a que las pequeñas unidades de análisis representan un obstáculo para captar la totalidad del mensaje. Sin embargo, una combinación de actividades ascendentes con algunas características interactivas incluyendo algunos procesos descendentes, pueden lograr que el comportamiento lector se adapte mejor a la situación áulica.

Por otra parte, un modelo descendente tiene una secuencia inversa. Incluye el significado desde el comienzo, postula que el lector haga predicciones y progresivamente analice unidades más pequeñas en caso de tener problemas para alcanzar la comprensión. El modelo de Kenneth Goodman se distingue por su característica de confianza de que el lector posee estructura de conocimiento semántico y sintáctico; de manera tal que se minimiza la información gráfica. El impacto de la teoría de Goodman sobre las concepciones acerca de la enseñanza de la lectura tanto en lengua materna como en lengua extranjera ha sido tan importante que se la menciona como el enfoque psicolingüístico o el enfoque del lenguaje total ('whole language') de la lectura. Los datos tomados de análisis de errores han sido la base para el desarrollo de este modelo, y este tipo de análisis llegó a constituir una gran contribución para comprender las estrategias usadas por los lectores en la decodificación del texto y las fuentes de información que utilizan. Sin embargo, como en los modelos anteriormente mencionados, ascendente y descendente, éste también tiene algunas desventajas. En este caso, el fuerte énfasis en la predicción minimiza los detalles, lo cual es altamente problemático cuando el conocimiento sintáctico y/o semántico de la lengua no es suficiente, de modo tal que el lector tiene que recurrir a su información léxica y ortográfica.

Por otra parte, en el modelo interactivo de Rumelhart, el conocimiento de alto nivel ('higher order') influye en el procesamiento en las primeras etapas del análisis. En este modelo, el constructo básico propuesto es el esquema, definido como una unidad del conocimiento. Los esquemas proporcionan estructuras para interpretar el mundo. En esta teoría se supone que solamente podemos interpretar la información visual y las palabras relacionándolas al conocimiento previo y a la experiencia. Dicho conocimiento previo y experiencia activan automáticamente los esquemas apropiados. Este proceso de activación es más rápido que la conjetura consciente y permite al lector concentrarse en la comprensión antes que en la selección o predicción de las palabras. Como afirma William Grabe (1988:59): "los modelos interactivos de lectura

suponen que las habilidades en todos los niveles están disponibles interactivamente para procesar e interpretar el texto”. Según Grabe, los investigadores en segunda lengua deberían tener en cuenta los modelos interactivos porque:

- ❖ los estudios sobre lectura han mostrado las deficiencias lingüísticas como factores inhibitorios;
- ❖ hay una necesidad de vocabulario extenso para la lectura y de investigar por qué los lectores inexpertos infieren excesivamente sin resultados satisfactorios.

Por otra parte, los investigadores en lengua materna sostienen que los lectores eficientes infieren con precisión o hacen mejor uso del contexto.

Todos los modelos interactivos, además del de Rumelhart, sostienen la idea de que cualquier procesamiento paralelo conlleva a la interacción. El modelo interactivo-compensatorio de Stanovich se basa en la premisa de que toda lectura implica varios procesos, de manera tal que si un lector no es eficiente en una estrategia, se apoyará en otros procesos para compensar el proceso deficiente. Esto implica que los buenos lectores tienen más estrategias compensatorias a las cuales recurrir, tales como inferir adecuadamente o superar sus limitaciones, que los lectores menos eficientes; sin que esta activación involucre la capacidad de atención y, por lo tanto, el efecto no es controlado por el lector.

La teoría transaccional de la lectura y la escritura, presentada por Louise Rosenblatt en *The Reader, the Text, the Poem* en 1978, establece que “todo acto de lectura es un evento, o una transacción que comprende a un lector particular y a un sistema particular de signos, el texto, que ocurren en un momento particular en un contexto particular” (Rosenblatt, 1994:1063). Esta teoría postula que el significado no está en el lector o en el texto, sino que ocurre durante la transacción entre ambos. De la acción recíproca entre el lector, el texto y el contexto, aparece el significado como el cumplimiento o la revisión de expectativas evocadas por los elementos precedentes en la página. El lector adopta una “postura” (‘stance’) o actitud selectiva que refleja el propósito de la lectura. Esta postura puede ubicarse en cualquier lugar del continuo estético-eferente dependiendo de lo que se encuentre dentro del campo de atención del lector. La postura eferente es considerada científica porque está orientada a los aspectos cognitivos, verdaderos y lógicos del significado, mientras que la postura estética se puede resumir como artística porque considera las características afectivas, emotivas y cualitativas. La proporción de cualquiera de estas posturas siempre dependerá del lector, del texto y de las circunstancias particulares que afectan la lectura. Un buen lector automáticamente adoptará la postura apropiada que acerque la respuesta e interpretación adecuada. Los docentes deberíamos tener en cuenta que las actividades eferentes y estéticas son dos maneras básicas de analizar el mundo y que los estudiantes necesitan aprender a diferenciar las circunstancias que las producen.

En este intento de analizar cómo los modelos de lectura han tratado de representar el comportamiento lector, es importante incluir un modelo que tiene en cuenta los factores afectivos que pueden influir en la lectura. El modelo de Mathewson, elaborado en 1985, considera que la actitud hacia el contenido, la organización del texto, los elementos visuales; la motivación tales como el deseo de saber, de actualización; el afecto, es decir, sentimiento, emoción; y las sensaciones físicas de fuentes externas o relacionadas al significado del material de lectura constituyen aspectos primarios ('input') que pueden afectar hasta la decisión de leer o no. La implicancia de este modelo para la enseñanza es que no importa cuán bien seleccionado esté el material, la ausencia de motivación y de actitudes positivas puede hacer que todos los esfuerzos sean vanos.

Cada uno de los modelos mencionados brinda diferentes hipótesis acerca de los accesos a las fuentes de información según la metodología y los datos en los cuales se basan. Su potencial para el desarrollo de la lectura dependerá de los diferentes contextos donde se realiza esta acción. Por ejemplo, el modelo psicolingüístico describe perfectamente la situación del lector principiante, mientras que la teoría de los esquemas de Rumelhart y el modelo de Mathewson pueden realizar grandes contribuciones para el lector en su lengua materna que maneja el proceso de decodificación pero todavía tiene dificultades para ampliar su conocimiento esquemático.

En el trabajo de investigación denominado "Lectura comprensiva y redes informáticas: medios para potenciar el aprendizaje" se intenta explorar cómo el potencial para la lectura desde los modelos analizados puede desarrollarse para contribuir a mejorar el rendimiento escolar en todas las áreas de aprendizaje, compartiendo con los docentes en el aula las experiencias y dificultades que se vivencian en el contacto diario con los estudiantes.

Fundamentación:

A través de la experiencia recogida durante un tiempo considerable en la tarea de enseñar a leer un idioma extranjero a estudiantes de disciplinas tecnológicas en Facultades de la Universidad Nacional de Catamarca, se han llevado a cabo diversos trabajos de investigación, dirigidos principalmente a la búsqueda de allanar las dificultades de los estudiantes al enfrentarse a la lectura en un idioma que no es el propio. Los resultados que se fueron logrando, llevaban cada vez más a dirigir la mirada de manera retrospectiva, a las habilidades y conductas adquiridas por los estudiantes desde las instancias de la escuela secundaria y aún más atrás, la escuela primaria.

A raíz de ello, surgió la inquietud de ejecutar un estudio dirigido a obtener mejores resultados en la habilidad lectora, apoyados en los medios informáticos para lograr una atracción diferente para esta interesante e instructiva actividad. Teniendo en

cuenta que las estrategias de lectura y las redes informáticas son medios probadamente eficaces para potenciar el aprendizaje, se estimó oportuno aplicarlos con los alumnos de los niveles 2º y 3º de la Educación General Básica –EGB– y el Polimodal, de modo que estén mejor preparados al egresar de estos niveles. Las nuevas tecnologías pueden facilitar el acceso a la educación, tanto por la capacitación a nivel de manejo de estrategias de lectura como a nivel de informática. Esta modalidad tiene la ventaja adicional de acercar la oferta educativa a todos aquellos que se encuentran alejados de los centros culturales y necesitan capacitarse para su inserción laboral.

El proyecto, dentro de las posibilidades actuales, tuvo algunas dificultades relacionadas con la programación original, ya que se pretendía trabajar con dos establecimientos escolares de departamentos del interior de la Provincia de Catamarca alejados de la capital; pero, debido a razones presupuestarias, tuvieron que ser cambiados por establecimientos de departamentos vecinos. Para mejorar el aprendizaje, el campo de aplicación del proyecto se concreta en las estrategias de lectura para todas las asignaturas, teniendo como objetivo general mejorar la internalización de las estrategias de lectura comprensiva utilizando redes informáticas para potenciar el aprendizaje en todas las áreas del conocimiento. Con ello se espera satisfacer las necesidades de los estudiantes que en la actualidad se sienten frustrados por no conseguir un aceptable grado de efectividad en su comprensión lectora, contando para ello con la realización de talleres de lectura e informática que reflejen la coordinación de acciones en las asignaturas involucradas y faciliten la capacitación de los docentes que tendrán a su cargo la aplicación del programa. Esto permitirá que los docentes de los establecimientos comprendidos en el estudio, colaboren en el diseño del material de trabajo a utilizar en el aula, durante las clases de las diversas asignaturas a su cargo.

Dentro de las acciones previstas para el estudio, hasta el momento se ejecutó un porcentaje cercano al 50% (según informe de avance presentado recientemente), el que comprende además de la indagación teórica, la capacitación en el manejo de herramientas informáticas de los miembros del equipo, la elaboración del marco teórico, preparación y aplicación de encuestas a los alumnos. Ahora bien, el presente informe se basa en el análisis e interpretación de algunos de los datos obtenidos.

Resultados:

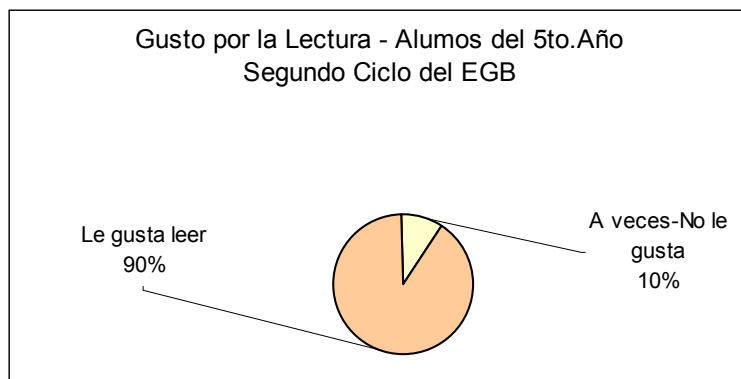
Para obtener una aproximación acerca de las preferencias y dificultades de lectura de los alumnos involucrados en el estudio, se elaboraron encuestas para ser aplicadas a los estudiantes de la Escuela 265 (5° a 9° año de EGB) y de la Escuela Estanislao Maldones (1° a 3° año de Polimodal), ambas ubicadas en el Dpto. Fray Mamerto Esquiú.

La consulta estuvo dirigida a obtener datos sobre la predilección o no por la lectura, las dificultades encontradas durante la actividad lectora y las preferencias temáticas. En este caso se consideraron los dos primeros aspectos para la interpretación.

Predilección por la lectura:

En los gráficos 1 al 6 se pueden observar los resultados obtenidos. En el gráfico 1, los alumnos de 5° EGB respondieron afirmativamente en un 90 % a la pregunta, mientras que el 100 % de los que cursan 6° y 7°, también eligieron esa opción.

Gráfico 1:



En el 8° año, gráfico 2, el 75 % respondió afirmativamente, y en el 9° año, gráfico 3, el porcentaje de alumnos a los que les gusta leer se elevó al 77 %.

Gráfico 2:

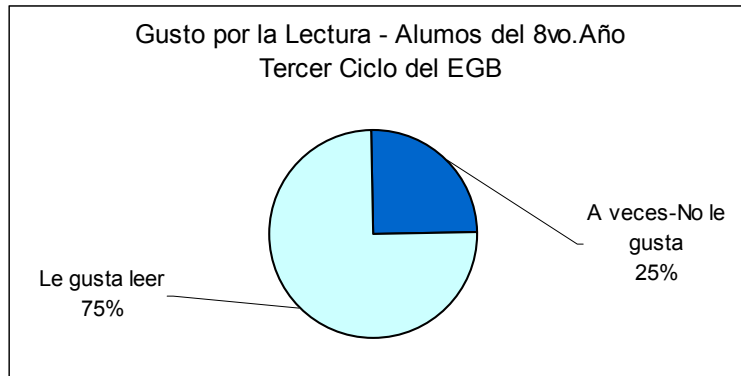
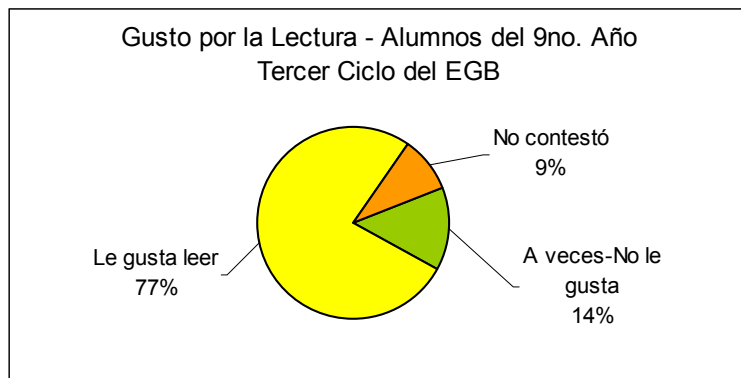


Gráfico 3:



En el nivel Polimodal, esta predilección disminuye al 54 % en el 1° año según muestra el gráfico 4, notándose un considerable incremento que alcanza al 83 % en el 2° año, gráfico 5, nivel que vuelve a disminuir en pequeña escala, al 79 % en el 3° año, gráfico 6.

Gráfico 4:

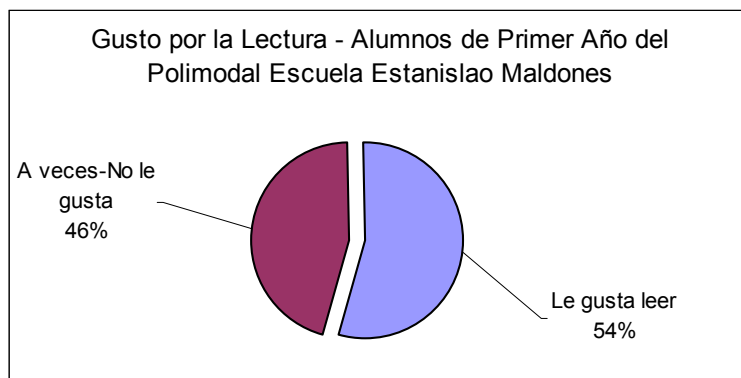


Gráfico 5:

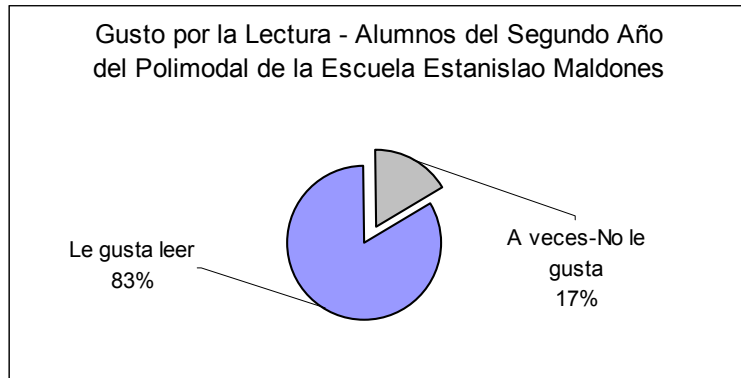
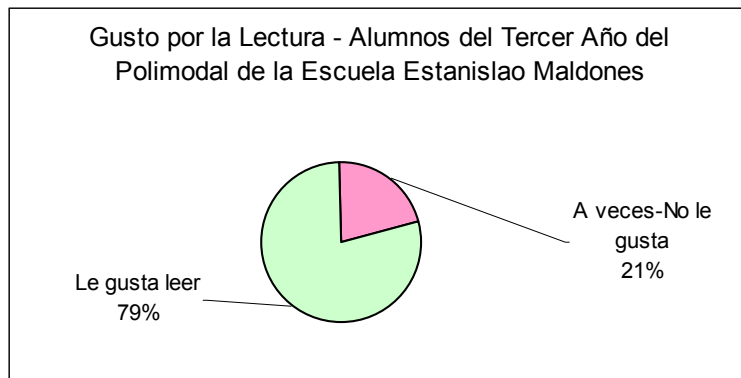


Gráfico 6:



Dificultades en la lectura:

Con respecto a las dificultades, la encuesta dirigida a los alumnos del segundo ciclo de EGB contempló las siguientes opciones:

- a. Si tienen dificultades para leer.
- b. En qué residen las dificultades.
 - I. Comentar lo leído.
 - II. Relacionar ideas en los textos.
 - III. Responder preguntas sobre lo leído.
 - IV. Identificar ideas principales.
 - V. Desconocer el significado de algunas palabras.

En el gráfico 7 se puede observar que los alumnos del 5º año EGB manifiestan tener dificultades en un 80 %. Con referencia a los aspectos de dichas dificultades, los resultados muestran los siguientes porcentajes: ítems I, II y IV, 35 %;

ítem III, 15 %; e ítem V, 45 %. En el gráfico 8, correspondiente al 6º año, los resultados fueron: dificultades 60 %; ítem I y III, 30 %; ítem II, 10 %; e ítems IV y V, 20 %.

Gráfico 7:

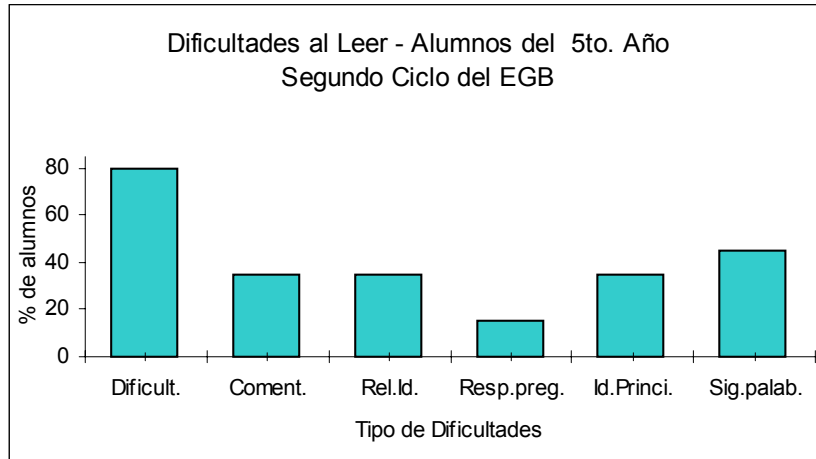
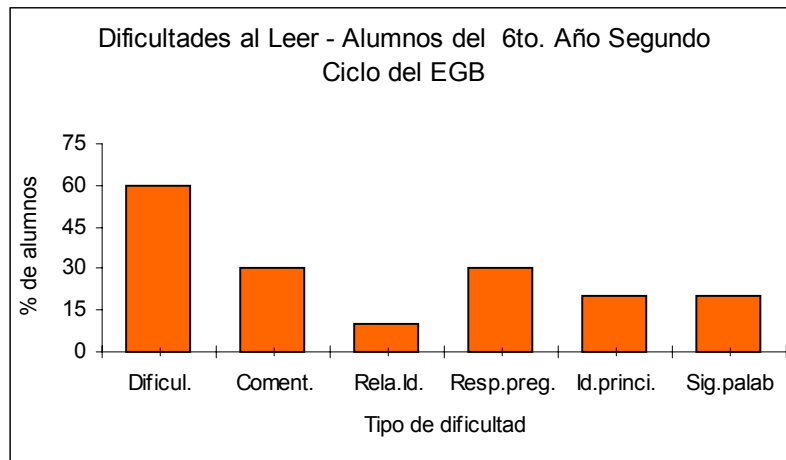


Gráfico 8:



Teniendo en cuenta la necesidad de abordar este estudio con un nivel más acorde al 3º ciclo de EGB y Polimodal, según el material con el que deben trabajar, la encuesta se elaboró teniendo en cuenta los siguientes factores:

- a. Dificultades.
- b. En qué residen las dificultades.
 - VI. Lectura silenciosa.
 - VII. Reconocer ideas principales.
 - VIII. Lectura en voz alta.
 - IX. Resumir.

X. Vocabulario.

En el gráfico 9, que corresponde al 7º año EGB, el 65,52 % de los alumnos evidenciaron tener dificultades en la lectura. Con respecto a los ítems del punto b, se observan estos porcentajes: ítem I, 26,09; ítem II, 10,34; ítem III, 24,14; ítem IV, 13,79; e ítem V, 31,03. El gráfico 10 refleja los resultados de la encuesta que respondieron los alumnos del 8º año, según el siguiente detalle: dificultades, 46,43; ítem I y II, 7,14; ítems III y IV, 35,71; ítem V, 46,43 %. El gráfico 11 del 9º año EGB, muestra que el 59,09 % posee dificultades. Ítems I y II, 4,55; ítem III 59,09; ítem IV, 13,64; e ítem V, 27,27 %.

Gráfico 9:

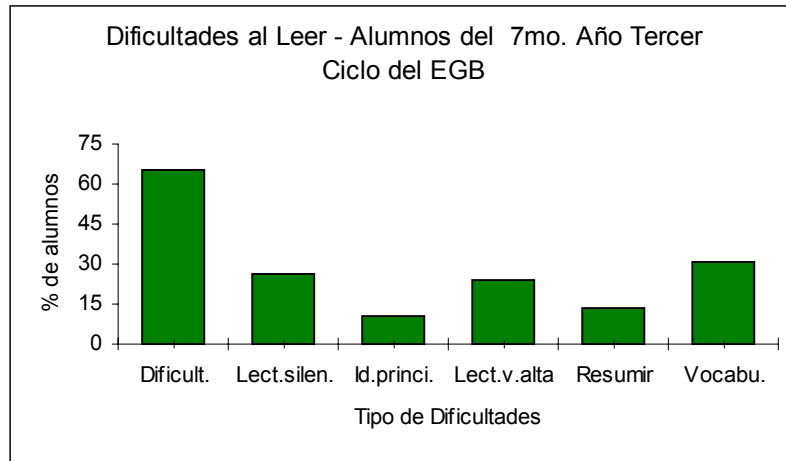


Gráfico 10:

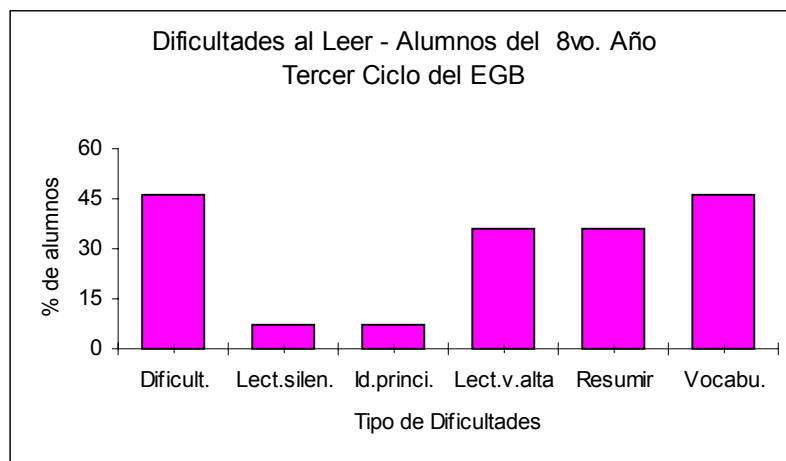
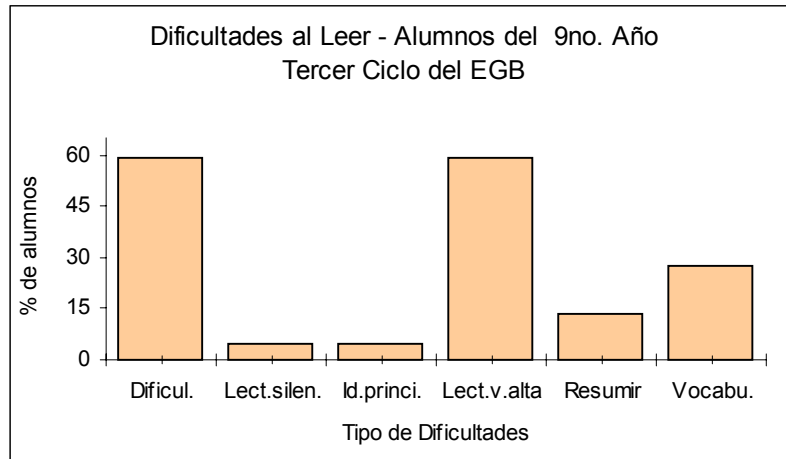


Gráfico 11:



Similar encuesta a la del 3° ciclo de EGB se aplicó al nivel Polimodal, donde en el 1° año se observa un 23,07 % de alumnos con dificultades lectoras, que residen en: ítem I, 0 %; II, 65,38; III, 19,23; IV, 15,38; y V, 26,92 (gráfico 12). En el 2° año, el estudio muestra 75 %, 8,33; 67; 0; 8,33; y 33,33 para los ítems a), y I, II, II, IV y V del punto b) (gráfico 13). Los alumnos del último curso, 3° año del Polimodal expresan tener dificultades en un promedio del 78,95 %, mientras que los ítems del punto b) indican 5,26; 73, 68; 26,32; 25,05 y 25,05 (gráfico 14).

Gráfico 12:

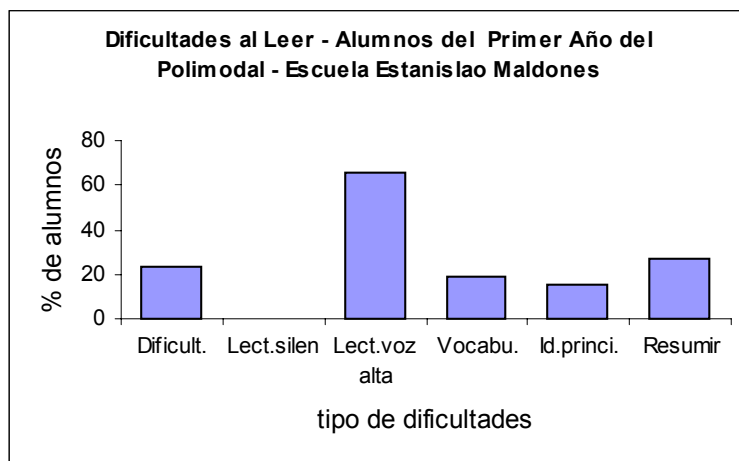


Gráfico 13:

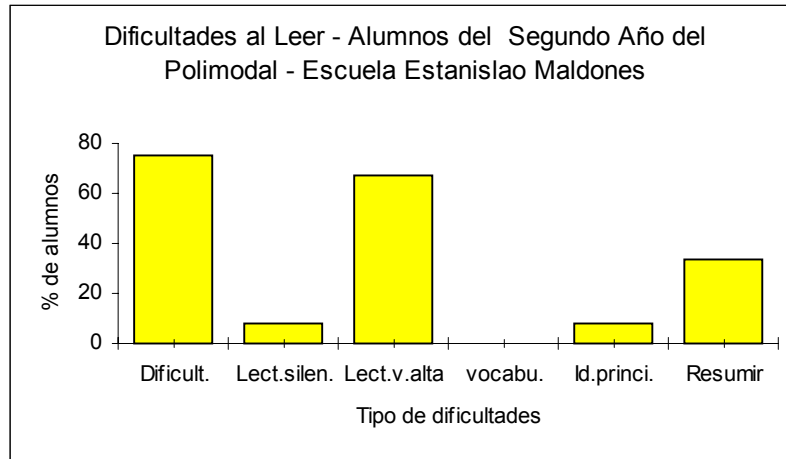
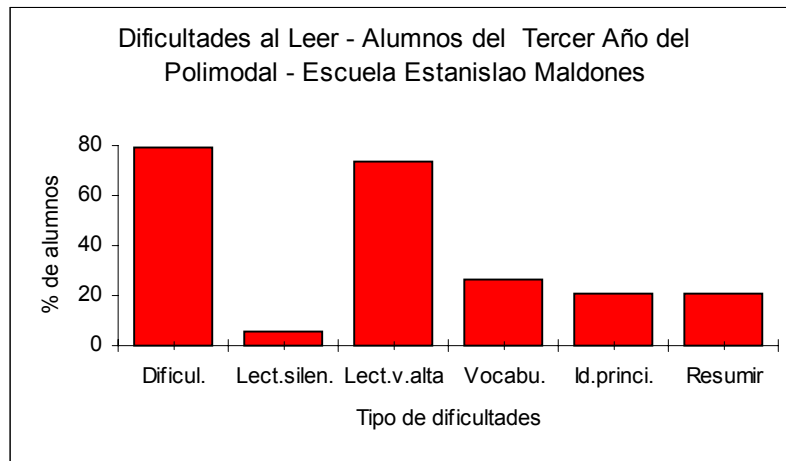


Gráfico 14:



Interpretación de Resultados:

Considerando la primera parte de los datos obtenidos, acerca del placer por la lectura, es notable la predilección manifestada en general por los estudiantes encuestados –evidenciada en el promedio entre 75 al 100 %– lo que brinda una perspectiva prometedora para los pasos subsiguientes del presente proyecto. La excepción se manifiesta en el 1º año del Polimodal donde sólo poco más de la mitad de los alumnos, el 54 %, aprecia la lectura. Sería necesario ahondar en un estudio posterior, sobre las causas de tan marcada diferencia en este grupo para comprender los motivos de su elección.

Aunque en general se nota una disminución en el porcentaje de dificultades entre el 5º y el 6º año de la EGB, al analizar las variables consideradas se desprende, por ejemplo, que en el 5º año tienen menos dificultades para responder preguntas que en el 6º año. Además, el promedio de alumnos con dificultades en

general, no coincide en su porcentaje con ninguna de las variables en particular. Sin embargo, existen algunas opciones seleccionadas que por su aspecto preponderante deberemos tener en cuenta al encarar acciones tendientes a la búsqueda de soluciones.

Considerando los resultados del 3er. Ciclo de la EGB, 7º, 8º y 9º, donde se aplicaron otras variables, resulta significativa la proporción de dificultad en la lectura en voz alta, que en el caso del 9º año fue seleccionada por la totalidad de los alumnos que manifestaron tener dificultades en la lectura. Este comportamiento surge de manera muy marcada también en los tres cursos del Polimodal. Un aspecto tan significativo en los resultados citados refleja los conceptos de lectura arraigados en nuestra idiosincrasia y comportamiento escolar, lo cual lleva a deducir que la importancia asignada a la lectura en voz alta posiblemente sea una consecuencia del modo de evaluar la capacidad lectora. Sin embargo, se deberían analizar más profundamente otras formas de evaluación. Por ello, sería conveniente realizar la concientización primero de los docentes y luego de los alumnos, acerca de realizar modificaciones de criterios que lógicamente resultarán en algunas reformulaciones del trabajo.

Conclusiones:

Del análisis realizado sobre los aspectos considerados en este informe, se puede concluir que hay diferentes factores que influyen en la capacidad lectora y el proceso de la lecto-comprensión. Los alumnos, según el año que cursan, demuestran tener diferentes tipos de dificultades. Además del contexto, edad, sexo, o medio socio-cultural, que representan también importantes indicadores para realizar una evaluación general, de este trabajo podemos extraer las siguientes necesidades:

1. Ahondar en los motivos de las diferencias en cuanto a la predilección o no de los estudiantes por la lectura.
2. Promover las acciones tendientes a concientizar a los docentes y alumnos sobre dónde reside la verdadera importancia de la lectura, a reflexionar acerca de las posibilidades de evaluación de la comprensión lectora, sea ésta una manera de expresarse oralmente con buena dicción y entonación, o el modo de lograr una captación apropiada del material asignado.

Referencias:

- Anderson Richard C. y P. David Pearson. (1988). A Schema-Theoretic View of Basic Processes in Reading Comprehension. In P. L. Carrell, J. Devine & D.E. Eskey (Eds.) Interactive Approaches to Second Language Reading. (pp. 37-55). Cambridge. Cambridge University Press.
- Davies, Florence. (1995). Introducing Reading. London, England. Penguin English.
- Goodman, Kenneth. (1988). The Reading Process. In P. L. Carrell, J. Devine & D.E. Eskey (Eds.) Interactive Approaches to Second Language Reading. (pp. 11-21). Cambridge. Cambridge University Press.
- Grabe, William. (1988). Reassessing the term "interactive". In P. L. Carrell, J. Devine & D.E. Eskey (Eds.) Interactive Approaches to Second Language Reading. (pp. 56-70). Cambridge. Cambridge University Press.
- Rosenblatt, Louise M. (1994). The Transactional Theory of Reading and Writing. In R. Ruddell, M. Rapp Ruddell & H. Singer. Theoretical Models and Processes of Reading. (pp. 1057-1092). Newark, Delaware, USA. International Reading Association.
- Samuels S. Jay y Michael L. Kamil. (1988). Models of the Reading Process. In P. L. Carrell, J. Devine & D.E. Eskey (Eds.) Interactive Approaches to Second Language Reading. (pp. 22-36). Cambridge. Cambridge University Press.