

## LECTURA CRÍTICA Y SIGNIFICATIVA. DESAFÍOS DE LA CLASE DE ILE EN LA ERA DEL MULTICULTURALISMO

**Rengel Alonso**, Luciana María.

lurengelalonso@gmail.com

**Sleibe Rahe De Paradelo**, Adriana.

adrianaparadelo93@gmail.com

Eje temático: Cultura, debates y transferencia

### Resumen

En los últimos años, como docentes del nivel universitario hemos notado que los estudiantes tienen problemas para entender un texto escrito. Hasta que los otros niveles del sistema educativo revisen su práctica e implementen cambios, la universidad necesita hacer algo al respecto para evitar el fracaso académico de los alumnos. Esta incapacidad para interactuar con el texto de manera significativa se evidencia a la hora de responder preguntas de comprensión, resumir los puntos principales, encontrar referencias y / o interpretar ideas complejas. Esta dificultad no solo obstaculiza su rendimiento académico en general, sino que también les impide desarrollar la habilidad conocida como pensamiento crítico. A su vez, hemos notado que, a la hora de tratar temáticas de actualidad e impacto social, muchos de nuestros alumnos no cuentan con el bagaje cultural esperado a esta altura de su formación docente lo que dificulta la formulación de opiniones bien fundamentadas. Nuestra propuesta incorpora artículos de actualidad en L2 para incentivar en los alumnos la reflexión y cuestionar los discursos que circulan en los medios de comunicación mientras aprenden un idioma extranjero. El marco teórico que sustenta nuestra propuesta se basa en los conceptos temáticos de Ira Shor (1992), y de Goodman (1988).

**Palabras clave:** actualidad – debate – lectura – pensamiento crítico

### Introducción

La lectura se considera una de las señales más evidentes de habilidad intelectual. No sólo es necesario saber descifrar el código escrito en un texto, es decir, *entender* en el sentido de dirigir la atención hacia el texto, a un recorte del mismo o a un nivel textual, sino lograr que el alumno entienda que el texto es siempre una relación entre una parte y un todo, es decir que el alumno logre *comprender* lo que lee. Comprender lo que se lee significa interpretar- en el sentido de Ricoeur (2002: 197) y la teoría del círculo hermenéutico- en tanto no hay interpretación sin comprensión ni comprensión sin interpretación. Pero a diferencia de la comprensión en la que como docentes podemos ayudar, la interpretación es un acto personal, propio (Souchon, 2004: 92). Cada texto, lejos de tener un significado unitario, tiene un potencial de significado que depende de la interpretación de cada lector, en función de la finalidad de la lectura, de nuestros conocimientos y experiencias previas y de la relación que el lector establece con el texto y su escritor en el acto de leer. Todo ello define la lectura como un acto de cooperación y negociación entre el lector y el texto.

En los últimos años, como docentes del nivel universitario hemos notado que los estudiantes tienen problemas no solo para entender un texto escrito sino también para comprenderlo. Esta incapacidad para interactuar con el texto de manera significativa se evidencia a la hora de responder preguntas de comprensión, resumir los puntos principales, encontrar referencias y/o interpretar ideas complejas. Esta dificultad no

solo obstaculiza su rendimiento académico en general, sino que también les impide desarrollar la habilidad conocida como pensamiento crítico. A su vez, hemos notado que, a la hora de tratar temáticas de actualidad e impacto social, muchos de nuestros alumnos no cuentan con el bagaje cultural esperado a esta altura de su formación docente lo que dificulta la formulación de opiniones bien fundamentadas.

En términos educativos y madurativos, los alumnos de nivel universitario ya han transitado las etapas de escolaridad previa, han alcanzado el nivel del pensamiento lógico formal que les permite integrar los conocimientos previos con los nuevos, realizar inferencias, resolver tareas de razonamiento. No obstante, nuestros alumnos muestran una seria incapacidad para establecer relaciones entre su propio mundo, su estructura cognitiva y el mundo del texto. La consecuencia directa de este hecho es que el lector no puede construir el sentido del texto que se encuentra en el nivel semántico, a pesar de que los niveles sintáctico y morfológico funcionan como soportes del mismo y que, para entender un texto en lengua extranjera, es imperioso contar con una competencia lingüística que acompañe el proceso de interpretación. De este modo, la interpretación es el resultado de la relación que el lector va estableciendo entre el texto, su posicionamiento, sus conocimientos previos y las circunstancias de su lectura.

Ahora bien, ¿qué procesos se llevan a cabo en la actividad lectora? Siguiendo la teoría de los esquemas, aportada desde la Psicología Cognitiva, (Rumelhart 1980), la memoria humana archiva esquemas diversos que representan nuestro conocimiento. Esta teoría explica cómo la información contenida en el texto se integra a los conocimientos previos del lector, a su conocimiento enciclopédico y del mundo, los llamados escenarios cognitivos, además del conocimiento referencial, es decir, el referido a los saberes que el lector posee de un tema dado, y que influye en su comprensión. De acuerdo con esta teoría, la lectura es concebida como un proceso interactivo en el que intervienen dos modos de lectura cognitivos de procesamiento. En el primero, conocido como modelo descendente, *top down* o *hypothesis driven*, el lector utiliza sus experiencias y conocimientos previos para comprender el texto. Se denomina descendente porque se mueve desde las unidades globales hacia las más discretas, en un proceso guiado por conceptos. En el segundo, el modelo ascendente, o *bottom-up* plantea que la comprensión se logra por medio de un aprendizaje secuencial y jerárquico de las formas léxicas y gramaticales, desde las unidades más pequeñas a las más amplias, hasta llegar a la interpretación semántica. A partir de los avances investigativos en el campo de la semiótica, la pragmática, la lingüística textual y las ciencias cognitivas, el modelo clásico de lectura fue cediendo terreno a uno nuevo: el interactivo mediante el cual el lector combina la información textual con la que trae de sus esquemas previamente construidos. Este nuevo modelo es superador en tanto combina los dos anteriores, considera los conocimientos del mundo del lector con los cuales este último podrá construir hipótesis para una mejor interpretación situándolo como protagonista del acto de la lectura (Calsamiglia Blancafort, Tuson Valls, 2007: 72).

Si bien, un lector eficaz, en términos de Goodman, es aquel que utiliza ambos procesos de modo interactivo, hay alumnos que priorizan un procesamiento sobre otro. Sin embargo, en el nivel universitario, concretamente, en el cuarto año de la carrera de Profesorado y Licenciatura en Inglés de la UNT es de esperar que el alumno pueda activar ambos procesos de acuerdo con las circunstancias que imponga un texto para lograr una lectura significativa.

Mucho se dice y aún más se discute a cerca de las causas que motivan esta crisis en la cultura de lo escrito. No es la intensión de este trabajo ahondar sobre ellas; al respecto sólo puntualizaremos que los hábitos de lectura en el entorno familiar, por una parte y las prácticas lectoras en el contexto educativo, por la otra, ejercen una fuerte influencia en el éxito lector y que en el ámbito que nos compete -el educativo-

hasta que los otros niveles del sistema educativo revisen su práctica e implementen cambios, la universidad necesita hacer algo al respecto para revertir la ecuación menor lectura-menor cultura-mayor dificultad para comprender un texto.

Nuestra propuesta, encuadrada en el marco de una perspectiva pedagógica, apunta, por lo tanto, a mostrar la puesta en práctica de algunas estrategias de lectura en una clase de Lengua Inglesa IV para estudiantes de cuarto año de Profesorado y Licenciatura en inglés, de la UNT. El objetivo es: a) guiar a nuestros alumnos para que sean capaces de leer y comprender de forma independiente y crítica artículos de actualidad en L2; y b) incentivar la reflexión para cuestionar los discursos que circulan en los medios de comunicación, mientras aprenden un idioma extranjero. El marco teórico que sustenta nuestra propuesta se apoya en los conceptos de empoderamiento pedagógico de Ira Shor (1992); en los procesos de lectura de Kenneth Goodman (1986), y en las nociones de lecto-comprensión de Marc Souchon (1993).

### Análisis

Como docentes, elegimos los textos de nuestro programa pedagógico. Nos preguntamos qué tipo de temática podría interesarle a nuestro grupo particular de alumnos; tenemos en cuenta el camino ya transitado en términos curriculares y reflexionamos acerca de la posible interdisciplinariedad con las asignaturas que cursa concomitantemente ese año. La balanza siempre se inclina hacia temáticas de actualidad debatibles que permitan claramente un intercambio de subjetividades. Adherimos al concepto de Souchon (Urtubey, 2004: 101) de que es un error pedagógico considerar que existe una lectura modelo o única, puesto que propiciar un espacio en el que el lector pueda discutir y plantear su propia subjetividad un ingrediente necesario para incentivar el debate y motivar la lectura.

El texto seleccionado se titula "*Poverty Trap*", de Alex Perry<sup>4</sup> y está tomado de la revista *Time*, sección ensayo, del 06 de junio de 2008. Las ideas centrales sobre las que se basa el texto se refieren a las políticas de inmigración y segregación y a las consecuencias del fenómeno de la globalización.

Shor<sup>5</sup> (1992: 12) sostiene que el ser humano es curioso por naturaleza. Una educación de calidad debería capitalizar esta característica innata y arbitrando los medios para que los alumnos puedan cuestionar enunciados que, a simple vista, parecen irrefutables. Si nuestro objetivo es formar ciudadanos y futuros profesionales con capacidad de disenso, o en palabras de Shor (1992), alumnos empoderados, es menester flexibilizar el proceso de enseñanza y de aprendizaje en las aulas.

Si bien adherimos a la idea de que la tarea del educador está incompleta cuando se limita a ser un mero facilitador de ciertos conocimientos y sus posibles aplicaciones hoy en día los avances tecnológicos también han contribuido a que el docente modifique su rol educador. Las instituciones educativas ya no son las únicas capaces de transmitir conocimientos. Con un simple clic, todo aquello que solía ser propiedad del maestro, hoy está al alcance de cualquiera deseoso de conocer. Así, idealmente, la actividad áulica comenzaría a transitar un proceso de resignificación y el docente, antes dador de conocimiento, pasaría a ser hoy, facilitador de herramientas y estrategias.

Ahora bien, la realidad es que algunos educadores son reticentes al admitir que en sus clases muchas veces la transmisión de información se da de manera unidireccional y que los espacios de debate y negociación de significados son

---

<sup>4</sup> Alex Perry es autor y colaborador de la Revista *Time*, que ha cubierto, extensamente, la problemática racial y social de Arica, Asia y Medio oriente.

<sup>5</sup> Es profesor de redacción y retórica en la City University of New York (CUNY). Junto con Paulo Freire, es uno de los máximos representantes de la pedagogía crítica.

escasos. Podríamos incluso asegurar que aún quienes propician estos espacios de interacción e involucramiento no siempre logran que sus alumnos piensen críticamente sobre el material. Y pensar que nuestros alumnos serán capaces de analizar la realidad de manera crítica simplemente a partir de un diálogo en clase es una falacia. Las relaciones dialógicas en clase deben revestir ciertas características para favorecer el desarrollo del pensamiento crítico. Interrogar lugares comunes culturales y políticos; rehusarse a repetir explicaciones estereotipadas sobre temáticas como la pobreza, el racismo, la globalización, lo diferente; explorar y encarnar conflictos; analizar conscientemente la propia retórica son algunos de los mecanismos conducentes a un aprendizaje significativo.

Ira Shor (1992: 17) sugiere una agenda de rasgos cualitativos<sup>6</sup> deseables en clase de los cuales tomamos los siguientes: participación, afectividad, problematización, dialogismo, democratización e investigación. Estos elementos no demandan un orden lineal en la organización de la clase, sino que se engarzan uno con otro, en una actividad áulica en la que todos sus miembros participan de manera activa. Problematizar las temáticas “no es sólo una ciencia sino un arte”, por lo tanto los procedimientos metodológicos no pueden ser estandarizados.

Las conceptualizaciones de Shor (1992) respecto de los beneficios de una educación *democrática* implican partir del convencimiento de que es necesario fomentar un rol más activo y autónomo en los alumnos. De la mano de este objetivo surge la necesidad de generar un clima distendido y de respeto, en otras palabras, una *afectividad*, que posibilite la participación y construcción de una alfabetización crítica. La seguridad de que nadie será censurado en sus opiniones, es condición sine-qua-non para organizar un debate.

*Problematizar* la temática a discutir es el paso siguiente para encarar la reflexión sobre situaciones que a simple vista pueden resultar ajenas o trilladas. En el caso del artículo seleccionado, buscamos indagar acerca de temáticas relacionadas con el eje de la clase, a saber, los efectos de la globalización. Para ello, proponemos el abordaje de una *investigación* acotada – como un modo de suplir las deficiencias culturales-, y guiada en grupos pequeños sobre la problemática de la pobreza estructural, la xenofobia, el fenómeno de la inmigración en Europa con el consecuente resurgimiento de movimientos nacionalistas, así como también los espasmos de violencia y salvajismo que han teñido a la Sudáfrica post-Apartheid.

Luego de una breve exposición en clase acerca de los temas asignados, guiamos una puesta en común invitando a realizar comentarios –*inicio de la etapa de dialogización*– acerca del material presentado, para luego cuestionar y asumir una postura al respecto. Las preguntas que encauzarán el debate tendrán como objetivo propiciar la reflexión acerca de los lugares comunes en los que solemos caer al hablar, por ejemplo, del advenimiento de la globalización como fenómeno inclusivo o de la problemática de la inmigración como un hecho totalmente ajeno a estos rincones del globo.

Entablar un diálogo acerca de lo complejo que puede llegar a ser desterrar el flagelo de la pobreza estructural y la violencia como instrumento de lucha o sostenimiento de poder, sentaría las bases para entablar una relación semántica con el texto desde un posicionamiento más sólido.

En nuestra experiencia, la capacidad inferencial del alumno está limitada por el tipo y la cantidad de conocimientos del mundo que trae consigo. El artículo propuesto para este trabajo está atravesado por referencias a eventos y personajes cuyo desconocimiento obstruye la percepción y comprensión de las implicancias que

---

<sup>6</sup> Shor distingue los siguientes componentes, de lo que denomina *agenda of values: participatory classes; affective involvement; problem-posing methodology; situated and multicultural content; dialogic relation between teacher and students; democratic atmosphere and research as an empowering skill* (Shor, 1992: 17).

enriquecen el texto. Conocer, por ejemplo, lo acontecido en Johannesburgo, en mayo del 2008 les permitirá responder de manera satisfactoria acerca del contenido semántico de la palabra “*carnage*”; estar familiarizados con la escalada de xenofobia populista del Frente Nacional de Jean Marie le Pen en Francia, el Partido Nacional Británico, el surgimiento de los neo-Nazis en Alemania, el asesinato de Pim Fortuyn en Holanda, les será útil para comprender la dicotomía “*fringe-mainstream*”. Comprender el significado de una frase, solo requiere del conocimiento de la gramática y la semántica, pero entender lo que un hablante realmente quiere decir con una figura estilística- una metáfora- en este caso, la ironía o el sarcasmo excede el ámbito de lo literal, requiere de asunciones, derivadas del conocimiento previo, y de la memoria a corto, medio y largo plazo. Para recuperar la información implícita en la metáfora de la globalización como una marea que elevaría a todas las embarcaciones por igual, no es necesario tener un conocimiento acabado en materia de oceanografía pero sin los datos básicos de cómo se comportan las mareas marítimas, tal metáfora se convierte en un juego de palabras ajeno para la competencia del lector.

De esta manera, la dinámica del debate se ajustaría a lo propuesto por Shor (1992: 55), en cuanto a la inclusión de lo que él define como tópicos generativos y temáticos, entendiendo por el primero, todo aquello que surge del interés propio de los alumnos. Si bien no desconocemos que dicho autor propone brindarle un mayor grado de autonomía a los alumnos a la hora de plantearse las preguntas que le generan curiosidad, e incluso buscar ellos mismos las respuestas que los satisfagan, consideramos que nuestro rol como facilitadores de las condiciones óptimas para que se lleve a cabo un debate relevante no debe ser menoscabado. El docente cumple un rol importante en tanto, selecciona los textos académicos y organiza toda la situación que se crea. A su vez, la selección de temáticas sociales de importancia a nivel local, nacional o global que no se generan directamente a partir de los intereses de los alumnos, está directamente relacionada con la necesidad del docente de propiciar un terreno en el aula en el que se pueda discutir acerca de asuntos relevantes en la formación de futuros docentes. Como formadores del ciclo superior del Profesorado y Licenciatura en Inglés notamos, con preocupación, que nuestros alumnos parecieran desconocer aquello que los medios de comunicación instalan en la agenda, o lo que es aún peor, reproducen de manera acrítica el discurso ajeno, razón por la cual nos proponemos abordar temáticas de impacto social propiciando un clima que permita el escrutinio de los llamados tópicos temáticos.

### **Para conclusión**

Gran parte de la información que manejamos se da bajo la forma escrita, y la lectura, como actividad específica del lenguaje desempeña un papel fundamental en el desarrollo cognitivo del individuo y, por ende, en su formación general en tanto propicia la abstracción y el desarrollo del pensamiento (Kett, 2001: 257). Nuestros alumnos son actores de una sociedad en la que el ciudadano promedio no participa ni se involucra de manera activa y consciente en cuestiones que atañen a su rol cívico. Si bien un aula participativa no puede garantizar la transformación de la sociedad por sí misma, puede ofrecer una educación crítica y una experiencia de aprendizaje democrática invaluable en el largo plazo. Como dos caras de una misma moneda, mientras hoy la sociedad demanda individuos pensantes, críticos del mundo y de la sociedad en la que viven, los estudiantes necesitan sentir, quizás más que nunca, que la experiencia en las aulas puede ofrecer una situación desafiante que los motive a construir conocimientos útiles para su mundo inmediato. Mediante la adquisición de conocimiento académico y hábitos de investigación, el desarrollo de habilidades sólidas y la estimulación de la curiosidad crítica sobre las problemáticas sociales, la naturaleza del poder, la desigualdad y la dinámica del cambio, se puede pensar la

clase como un espacio de diálogo real en el que se examinan los temas y procesos con una profundidad sistemática.

La construcción del conocimiento es un proceso necesariamente activo por parte de los actores de la instancia dialógica. Hoy resulta imposible sostener que los alumnos adquieren saberes y valores impartidos desde una fuente de conocimiento superior – el docente- y que su rol se limita al de memorizar y reproducir aquello que le es otorgado; muy por el contrario, son actores involucrados en la tarea de creación de los mismos y su acción deriva de la reflexión. La relevancia de la tarea docente en este contexto radica, precisamente, en su experticia para planificar y sostener clases en las cuales el debate sea verdaderamente democrático, significativo y empoderado.

Cabe la reflexión acerca de algunas preguntas que formula Shor (1992: 14) con respecto a la naturaleza de dichos intercambios discursivos para reflexionar acerca de nuestra práctica profesional: ¿somos los docentes capaces de aceptar el disenso?; ¿estamos preparados para aceptar los puntos de vista de nuestros alumnos?; ¿poseemos las herramientas necesarias para propiciar debates enriquecedores o sólo enmascaramos diálogos dirigidos e intencionados para lograr que nuestros alumnos asuman las posturas que esperamos?; ¿asignamos algún tipo de valor a los aportes que nuestros alumnos hacen con respecto al material que les ofrecemos?; ¿favorecemos la creación de espacios en los que ellos puedan relacionar los contenidos académicos y las temáticas de índole social con su individualidad?

Entender que nuestra tarea no se confina a la consecución de ciertos objetivos académicos, sino que debería apuntar a la implementación de una educación de calidad que empodere a nuestros alumnos como “pensadores, ciudadanos de derecho y comunicadores” (Shor, 1992: 10) puede ser un buen comienzo.

### Referencias bibliográficas

- Calsamiglia Blancafort, Helena y Amparo Tusón Valls (2007). *Las cosas del decir. Manual de análisis del discurso*. 2ª ed. Barcelona: Ariel
- Goodman, Kenneth (1986). *Nuevas perspectivas sobre los procesos de lectura y escritura*. Argentina: Siglo XXI Editores.
- Klett, Estela (2001). Propuesta de lecto-comprensión en una segunda lengua extranjera en Corradi, L et al. *Diseño Curricular de Lenguas Extranjeras*. Niveles 1, 2,3 y 4. Buenos Aires, Secretaría de Educación.
- Perry, Alex (2008). “Poverty Trap”. *Essay*. p.108.
- Ricour, Paul. (2002). *Del texto a la acción*. México: Fondo de Cultura Económico.
- Rumelhart, David E. (1980). Schemata: the building blocks of cognition. In: R.J. Spiro et al. (eds) *Theoretical Issues in Reading Comprehension*, Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum.
- Shor, Ira. (1992). *Empowering Education: Critical Teaching for Social Change*. Chicago: The University of Chicago Press.
- Souchon, Marc (2004). “Lecto-comprensión en lengua extranjera”, pp. 99-100. En Urtubey, S., Cohen, E. (comp). *La Didáctica de las lenguas. Reflexiones y propuestas*. Tucumán, Facultad de Filosofía y Letras.