

Un estudio sobre el abordaje pedagógico de la lectura en la clase de inglés*

Ana Lía Regueira
Jennifer Williams
Liliana Berardo
Elisabet Caielli

Universidad Nacional Mar del Plata (Argentina)

Este trabajo resume una investigación sobre las formas de abordaje pedagógico de la lecto-comprensión en la clase de inglés. Se trabajó con nueve docentes de escuelas de la ciudad de Mar del Plata, Argentina. A través de observaciones de clases, entrevistas y encuestas a docentes en actividad se analizó cuál es el tratamiento de la habilidad lectora en la clase y cuáles son los supuestos que guían la práctica docente en materia de lectura. Se concluyó que los docentes necesitan profundizar sus conocimientos sobre el tema para lograr hacer su práctica más eficiente. En este marco, se diseñó un curso específico para docentes en actividad.

Palabras clave: lectura, lecto-comprensión, abordaje pedagógico, práctica docente.

The Pedagogical Treatment of Reading Comprehension in the English Class

This article presents a research study on the ways reading comprehension is dealt with in the English class. The population consisted of nine secondary school teachers from Mar del Plata, Argentina. Through class observations, questionnaires and interviews to the teachers the treatment of reading comprehension in the class was analyzed together with the beliefs guiding teaching practices. It was concluded that teachers need to deepen and strengthen their knowledge of the topic in order to make their practice more effective. Based on the findings, a specific in-service teachers course was designed.

Keywords: English class, reading comprehension, pedagogical treatment, teaching practice

* Este artículo se deriva del proyecto de investigación «El tratamiento de la lectura en la clase de Inglés». Grupo de Investigación en Ciencias Sociales (GICIS), de la Facultad de Humanidades de la Universidad Nacional de Mar del Plata, Argentina. Período 2003-2006.

Ana Lía Regueira, Jennifer William, Liliana Berardo y Elisabet Caielli.

Le traitement pédagogique de la lecture dans le cours d'anglais

Ce travail présente une recherche sur les stratégies pédagogiques pour aborder la compréhension écrite en classe d'anglais. Nous avons observé neuf enseignants de différentes écoles de Mar del Plata, en Argentine. À travers des observations de classes, des entretiens et des enquêtes auprès des enseignants en activité, nous avons analysé le traitement de l'habilité de lecture dans la classe d'anglais et les conceptions qui guident la pratique professionnelle en matière d'enseignement de la lecture. Nous avons conclu que les enseignants ont besoin d'approfondir leurs connaissances sur le sujet afin d'assurer des pratiques plus efficaces. Dans ce cadre, nous avons créé un cours spécifique qui s'adresse à des enseignants en service.

Mots clés: *lecture, compréhension écrite, traitement pédagogique, pratiques d'enseignement.*

1. Introducción

La presente investigación surge de la necesidad de entender y buscar soluciones para uno de los problemas que los docentes universitarios enfrentamos en la actualidad: la deficiente comprensión lectora de los alumnos egresados de nivel secundario que ingresan a los estudios superiores. Desde hace unos años, la mayoría de las universidades de nuestro país son testigo de las dificultades que los alumnos de los primeros años enfrentan para comprender textos escritos, y varios han sido los intentos por dar una respuesta satisfactoria al tema.

En este marco, surge en nuestro grupo de trabajo la inquietud por estudiar la enseñanza de la lecto-comprensión en el nivel Polimodal. En nuestro caso, como docentes del Profesorado de Inglés de la Universidad Nacional de Mar del Plata, el estudio se plantea en relación con la enseñanza del inglés en las escuelas, y en particular con el desarrollo de habilidades de lecto-comprensión. Coincidimos con Grabe y Stoller (2002) cuando dicen que el aprendizaje de la lectura en la lengua materna es diferente del aprendizaje de la lectura en una segunda lengua o lengua extranjera; creemos, también que las actitudes y perspectivas de los docentes en el tratamiento de la lectura en la clase de inglés pueden tener alguna influencia sobre las concepciones y actitudes de los alumnos hacia la lectura.

La comprensión lectora es un eje central en todos los enfoques para la enseñanza del inglés que se han desarrollado en los últimos tiempos. La lectura constituye una herramienta valiosa para acercar a los alumnos al idioma, su vocabulario, gramática, formas discursivas, etc., así como a cuestiones culturales y sociales vinculadas a los países de habla inglesa. Hasta hace unos años, la lectura era analizada mayormente en términos de procesos de comprensión conocidos como «top-down» y «bottom-up». El primero se refiere a formas de analizar y procesar la información del texto que atienden al significado global y se activan principalmente por los conocimientos previos del lector, mientras que el segundo implica el uso de la información provista por el texto al nivel de palabras y oraciones, para la comprensión (Wallace 1992). También cabe destacar que muchos enfoques para la enseñanza de la lectura ponían el énfasis sólo en el producto, o sea, lo que el lector «extraía» del texto (Rumelhart 1977, Alderson y Urquhart, 1984). Estas visiones dejaban de lado muchas de las variables que influyen en la comprensión, las cuales son estudiadas actualmente desde una perspectiva de la lectura como un proceso en el que diversos factores operan simultáneamente, y no en forma secuencial. Las investigaciones actuales sugieren que, tanto en la lengua materna como en una lengua extranjera, lo que se comprende de un texto depende más del lector que del texto en sí mismo (Bernhardt 1991, Goodman 1994, Smith 1985, Rosenblatt 1994), por lo que la comprensión de un texto no puede describirse ignorando al lector. Desde esta perspectiva, se han desarrollado variados estudios que investigan el proceso de lectura a través del cual el lector comprende, más que el producto que extrae del texto leído (Bernhardt *et al.* 1995, Carrell 1992, Kintsch 1994, Long *et al.* 1996, Hirschmann *et al.* 1996, Hirschmann 1998, Hirschmann y Traversa 1999).

Considerando lo dicho anteriormente, las propuestas para la enseñanza de la lectura en las clases de lengua extranjera deberían centrarse en el papel de cada lector en su interacción con el texto, teniendo como marco de referencia su papel en el proceso de comprensión, el papel de los conocimientos previos y la cultura

en la comprensión, la relación entre la competencia en una lengua extranjera y las estrategias de lectura, y las restricciones impuestas por el aparato cognitivo al proceso de comprensión (memoria y recuerdo). Sin embargo, la formación de docentes en nuestro país ha tenido siempre un fuerte contenido derivado de la lingüística, con escaso énfasis en la psicología y los procesos de aprendizaje. La lingüística se centra en los textos en sí mismos y en su valor comunicativo, pero no se ocupa de cuáles son los procesos cognitivos por los cuales las personas entienden o producen los textos. Es probable que algunos docentes, posiblemente debido a su formación, tiendan a diseñar actividades en las cuales el foco de atención es el producto al que los alumnos arriban a través de la lectura, ignorando el proceso por el cual cada alumno llega a su propia representación del texto leído. Asimismo, las propuestas de los libros de texto para la enseñanza del Inglés, los cuales siempre incluyen secciones dedicadas al desarrollo de habilidades para la lectura, suelen fomentar un tratamiento de los textos como producto, con un marcado énfasis en cuestiones lingüísticas y en el desarrollo de habilidades de comprensión basadas en lo que los textos proponen y no en lo que cada alumno interpreta de ellos.

Nuestra investigación intenta estudiar y comprender los supuestos en los que los docentes basan su práctica, para lo cual nos concentraremos en los cursos del último año de la Educación Polimodal por considerarlo representativo de la culminación de la educación media en nuestro país. Partimos de la idea de que los docentes carecen de información adecuada y actualizada sobre los procesos de comprensión, debido a su formación y a la influencia de los libros de texto.

El proyecto se basa en las siguientes premisas que guían nuestra tarea:

- la lectura contribuye a la adquisición de una lengua extranjera, por lo que comprender los procesos de comprensión lectora es fundamental para los docentes;
- la comprensión lectora implica un proceso de construcción, que integra el aducto lingüístico con los conocimientos del lector, en el que cada lector crea su propia representación

del texto, por lo que el significado no reside en el texto ni en el lector mismo, sino en la transacción entre ambos;

- un idioma es internalizado a partir de la transacción con un contexto que determina su significado, por lo cual la lectura en el contexto áulico debería asemejarse lo más posible a la lectura en contextos reales según los principios de los enfoques comunicativos para la enseñanza;
- la lectura es un hecho social y cultural, que persigue un propósito determinado, por lo que se deben tener en cuenta que el procesamiento de la información de un texto puede variar según la lengua materna del lector y sus propósitos para la lectura.

La hipótesis que se plantea es que las prácticas más frecuentemente usadas en la clase de inglés para el desarrollo de la lecto-comprensión no reflejan los principios que se derivan de los recientes descubrimientos sobre los procesos cognitivos involucrados en la lectura.

El proyecto se estructura en torno de los siguientes ejes: 1) Estudio de propuestas pedagógicas para el desarrollo de la lecto-comprensión en el aula de Inglés; 2) Evaluación de las propuestas pedagógicas con referencia a postulados teóricos en la materia; 3) Cursos de perfeccionamiento docente.

Algunas de las preguntas que se intentaron responder a lo largo de este estudio fueron: 1) ¿Cómo entienden los docentes de inglés el papel de la lectura en la adquisición del idioma?; 2) ¿Hasta qué punto su práctica docente en materia de lecto-comprensión es espontánea o está informada por investigaciones y conocimientos científicos?; 3) ¿Qué implica para el docente que el alumno comprenda?; 4) ¿Tiene el docente en cuenta los procesos cognitivos involucrados en la comprensión?; 5) ¿Cuál es el impacto de esta investigación en la motivación del docente por mejorar su práctica?; 6) ¿Cómo se estructura la capacitación docente a partir de los resultados de la investigación?

2. Objetivos centrales de esta investigación

- Observar, describir y analizar las técnicas utilizadas para la enseñanza de la lecto-comprensión en inglés.
- Establecer una relación entre las técnicas aplicadas y los descubrimientos en el campo de la psicología cognitiva con respecto a los procesos involucrados en la lecto-comprensión de una segunda lengua.
- Capacitar a los docentes en actividad para la práctica pedagógica en relación con la lecto-comprensión.

3. Sobre lectura y lecto-comprensión

La lectura es, sin lugar a dudas, un requisito indispensable para el aprendizaje, un instrumento de vital 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.

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 permiten al lector avanzar y retroceder, detenerse, pensar y recapitular, 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 influye en nuestras formas de relacionarnos con la lectura y apreciarla, y en consecuencia, en nuestras formas de comprender.

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, creemos que 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.

Según estudios llevados a cabo por Rockwell (1982), Collins y Smith (1980) y Solé (1987), citados en Quintana (2004:18), «[...] 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 demuestra que entre los docentes prevalece 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 derivados de la psicolingüística y la psicología cognitiva desafiaron la teoría de la lecto-comprensión como un conjunto de habilidades, aunque los efectos de este desafío no parecen haberse sentido en las aulas. Tanto los docentes de español como los de lenguas extranjeras parecen mantener 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 que dan cuenta de nuevos modelos de comprensión.

En el campo de la enseñanza del inglés como lengua extranjera la lectura juega un papel importante 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, en definitiva, los que definen sus modos de actuar. Por eso, el presente estudio intenta explorar ese cuerpo de conocimientos y ofrecer a los docentes 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 o experienciales y los saberes disciplinares que conforman la base teórica del campo de la enseñanza.

El punto de partida de nuestro estudio fue la definición del concepto de comprensión lectora y de las categorías para nuestro análisis.

4. Marco teórico

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 en forma ininterrumpida, se vuelve al anterior y se cambia a otro según el texto y las necesidades del que comprende. La descripción de estos procesos nos 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 metacognitivas de autorregulación.

El modelo descrito por Kintsch (1985, 1994a, 1994b) ofrece un marco de referencia apropiado para este estudio y se relaciona con el propuesto por Anderson (en O'Malley y Chamot 1990), por lo que haremos referencia a ambos para definir qué se entiende aquí por comprensión lectora.

Según Kintsch (*op. cit.*), 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. En Anderson, este proceso se define 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 es 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 preponderante. 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. Diversos estudios (Long *et al.* 1996) han comprobado 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 ayudado por las inferencias que vaya haciendo. Es decir, puede haber dificultades para reconocer algunas palabras aisladas del texto, pero se logra construir proposiciones y relacionarlas, llegar a formar una microestructura y una macroestructura 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.

5. Metodología

La investigación educativa es entendida por Entwistle (en Stern 1983) como un intento sistemático de alcanzar una mejor comprensión del proceso educativo, generalmente con la visión de mejorar su eficiencia. El estudio sobre el que aquí se informa se relaciona con el docente y la enseñanza, y se enmarca dentro de la investigación educativa en cuanto intenta comprender el proceso educativo referido a la lecto-comprensión en la clase de inglés con el fin de ofrecer caminos para mejorar su eficiencia.

También, de acuerdo con las orientaciones de este tipo de investigación que proponen Colás Bravo y Buendía Eisman (1994), podemos hablar en este caso de un estudio para el desarrollo y el cambio, una investigación sobre la propia acción educativa. El interés es sobre uno de los participantes del acto educativo, el docente, y las formas de intervención pedagógica que selecciona para ayudar a los estudiantes a desarrollar su habilidad lectora en la lengua extranjera.

Dadas las consideraciones anteriores, el tipo de investigación puede relacionarse con un modelo descriptivo que según Dankhe (1986, en Hernández Sampieri *et al.* 1994:60) busca «[...] especificar las propiedades importantes de personas, grupos, comunidades o cualquier otro fenómeno que sea sometido a análisis.»

La recolección de datos se hace a partir de observaciones, entrevistas y encuestas. Esta información se analiza luego desde una perspectiva cualitativa, entendiendo que todo conocimiento

es relativo y que hay siempre un elemento subjetivo relativo a todo conocimiento e investigación (Nunan 1992)

5.1. Sujetos

Los sujetos de este estudio son docentes de 3er. Año de Polimodal, cinco de escuelas públicas y cuatro de escuelas privadas de la ciudad de Mar del Plata. Los docentes se ofrecieron espontáneamente a colaborar al enterarse sobre el estudio a través de una convocatoria que se presentó en las escuelas invitando a los profesores a participar.

La selección de docentes del último año del Polimodal estuvo guiada por los siguientes criterios: en primer término, los libros de texto usualmente seleccionados para este curso incluyen bastantes textos para la lectura y le otorgan un espacio importante al desarrollo de esta habilidad. Por otro lado, cuando los estudiantes llegan a ese curso ya han tenido, al menos, nueve años de enseñanza de inglés en el sistema educativo formal, por lo que se supone que han logrado automatizar algunos de los procesos básicos involucrados en la lectura. Estos dos factores permitirían a los docentes diseñar actividades para trabajar sobre procesos de orden superior, como formulación de inferencias, identificación de proposiciones principales y secundarias, construcción de macroestructura y de modelo de situación, etc., ofreciendo a los investigadores mayores posibilidades de explorar los principios que guían la práctica docente en materia de lecto-comprensión.

5.2. Instrumentos de recolección de datos

- *Encuestas:* se realizaron dos encuestas escritas y ambas se entregaron a los participantes antes de comenzar el período de observación. La primera (Anexo 1) tuvo como objetivo recoger información sobre títulos docentes y experiencia laboral. La segunda (Anexo 2) consta de diez preguntas referidas a la lecto-comprensión y proporcionó información de base para las entrevistas y permitió hacer correlatos entre lo expresado por los docentes y lo que se observó en las clases. El objetivo de la segunda encuesta fue ofrecer a los

docentes la posibilidad de reflexionar sobre el tema en cuestión al tener que poner sus ideas por escrito. De esta manera se inicia un proceso de exploración de creencias y principios que permite una indagación más enriquecedora en la entrevista. Ambas encuestas fueron probadas antes de ser administradas a los participantes.

- *Observación de clases:* se observaron dos clases de cada docente en las que se trabajó la lectura. Los docentes fueron quienes decidieron en qué clases querían que estuviera presente el observador.

Coincidimos con Bell (1993) cuando dice que la observación no es una opción fácil porque se necesita preparación y experiencia para manejar la técnica. Sin embargo, los observadores participantes en este estudio son docentes del Área de Formación Docente del Profesorado de Inglés y cuentan con una vasta experiencia en la observación de clases de alumnos practicantes por lo que se decidió que se podía confiar en esta técnica para la recolección de datos. Al comparar la observación con otras técnicas Bell explica que, por ejemplo, las entrevistas proporcionan información relevante, aunque sólo revelan cómo la gente percibe lo que ocurre, no lo que realmente ocurre. Por el contrario, la observación directa puede ser más confiable de lo que se piensa. «[...] Puede ser particularmente útil para descubrir si la gente hace lo que dice que hace, o se comportan en la forma que dicen comportarse». (Bell 108, nuestra traducción). En este caso, los datos recogidos mediante la observación directa no participativa resultaron muy valiosos a la hora de intentar interpretar las visiones de los docentes.

Durante la observación los investigadores completaron una planilla (Anexo 3) y registraron algunos intercambios textuales entre docentes y alumnos y entre alumnos, e instrucciones e indicaciones proporcionadas por los docentes a los alumnos. La planilla sirvió para organizar la información durante la observación y lograr mayor confiabilidad en la forma en que distintos observadores registraran los hechos de las clases. El diseño de la planilla de observación estuvo a cargo de todos los observadores y

se acordaron criterios y formas de registrar los datos. Los números 1 a 7 en la planilla corresponden a las categorías de análisis que se seleccionaron y que sirvieron para identificar hasta qué punto los diferentes procesos involucrados en la lectura estaban presentes en las acciones y tareas que los docentes proponían en sus clases.

- *Entrevistas:* se realizaron entrevistas cualitativas después de cada clase, de carácter semi-estructurado, con un guión de preguntas (Anexo 4) que se hicieron a todos los entrevistados, aunque no exactamente en el mismo orden. Éstas tuvieron también la finalidad de solicitar comentarios sobre las notas tomadas por el observador en las clases, para confirmar o descartar interpretaciones de los hechos ocurridos. Durante las entrevistas los docentes pudieron explicar sus visiones de la clase, comentar sobre las interpretaciones del observador, o aclarar algunas cuestiones que habían surgido en la clase o en las encuestas, lo que minimizó los riesgos con respecto a la validez de las interpretaciones del observador.

Los tres instrumentos descriptos anteriormente fueron elegidos porque se complementan de manera útil para este proyecto. Los datos obtenidos a través de las encuestas se compararon con los datos de las observaciones, para luego confirmar ideas y aclarar dudas en las entrevistas. En estas últimas los docentes tuvieron la oportunidad de desarrollar algunos temas que consideraron más importantes y se logró profundizar la comprensión de lo que cada uno había escrito en las encuestas o había seleccionado para las clases. Es de destacar que esto contribuyó a que los docentes se sintieran más confiados dado que se enteraban de los temas sobre los que el observador había tomado nota y tenían la oportunidad de ofrecer su punto de vista sobre lo que había ocurrido.

5.3. Categorías de análisis

A partir de las categorías de análisis que se detallan a continuación se intentó comprobar si los docentes tienen en

cuenta los distintos procesos que tienen lugar al leer un texto para su comprensión. Teniendo como marco de referencia los procesos involucrados en la comprensión lectora según el marco teórico, se definieron siete categorías que se podrían observar en las actividades propuestas por los docentes en las clases.

Las categorías se aplicaron al análisis de las clases, incluyendo esto el desarrollo total de la clase, tanto el material seleccionado, como las actividades que realizaron los alumnos, los intercambios con los docentes y las explicaciones, etc. El análisis se hizo a partir de las notas de los observadores y de las entrevistas con los docentes. Este análisis nos permitió saber hasta qué punto los 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) Identificación del propósito e idea general: el lector identifica el propósito del texto, entendiéndose por propósito su intención comunicativa, lo cual determina el género al cual pertenece el texto (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.); 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.
- b) 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 con diferentes relaciones lógicas que el texto presente (concesión, contraste, comparación, enumeración, causa-efecto, etc.).
- c) 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.

- d) 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.
- e) 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 2004:21) 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.
- f) Adaptación de estrategias de lectura de acuerdo con el 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 autorregulatorias o metacognitivas 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.
- g) 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.

A continuación se incluyen los resultados del análisis de las observaciones, encuestas y entrevistas realizadas con cada docente. Finalmente se presenta una discusión de la información obtenida y, por último, se ofrecen algunas conclusiones finales.

6. Resultados

Con el fin de cumplir con el primer objetivo propuesto, describir y analizar las técnicas utilizadas para la enseñanza de la lecto-comprensión en inglés, se obtuvo información a través de las observaciones y de las conversaciones con los docentes en las entrevistas.

Todos los docentes participantes consideran importante el desarrollo de la habilidad lectora en el proceso de aprendizaje de una lengua extranjera y todos afirmaron trabajar esta habilidad con asiduidad en sus clases. Se comprobó que los docentes están familiarizados con algunos de los aspectos relativos al desarrollo de la lecto-comprensión y utilizan terminología sobre el tema. La mayoría de los docentes utilizó las actividades propuestas en libros de texto o materiales para la enseñanza del inglés.

Se observó que en muchos casos, la lectura se utiliza en clase como medio para enseñar el idioma pero no siempre se exploran los textos como material de lectura. Todos los docentes participantes siguieron un esquema de trabajo tradicional con respecto a la lecto-comprensión y las actividades fueron, en su mayoría, similares en cuanto a diseño, objetivos e implementación.

La mayoría de los docentes siguieron un patrón de diseño de clase que responde a lo conocido como «pre-reading, while-reading y post-reading activities» (actividades previas a la lectura, actividades durante la lectura y actividades posteriores). Casi todos presentaron actividades previas a la lectura a través de las cuales acercaron a sus alumnos al tema y al vocabulario del texto a leer. En la mayoría de los casos, los docentes dicen activar los conocimientos previos de los alumnos sobre el tema a partir de estas actividades, aunque se puede concluir que desconocen el verdadero papel de dichos conocimientos en el proceso de comprensión ya que no se los trabaja en forma tal que resulten útiles para los alumnos/lectores.

La tabla 1 muestra los resultados obtenidos sobre lo que los docentes dicen hacer y lo que se observó que hicieron en las clases.

Docente	Texto Auténtico		Act. Previas		Inferencias	
	Dice	Usa	Dice	Usa	Dice	Usa
1	0	1	1	1	1	0
2	1	0	1	1	1	0
3	1	0	1	1	1	0
4	1	0	1	1	1	0
5	1	0	1	1	1	1
6	1	0	1	1	0	0
7	0	0	1	1	1	0
8	1	1	1	1	1	1
9	0	0	1	1	1	0
Totales	6	2	9	9	8	2
	67%	22%	100%	100%	89%	22%

Referencias: 0 = NO
1 = SI

Tabla 1

Tabla 1. Concepciones de los docentes y prácticas de clase

De los nueve docentes participantes, seis dijeron usar textos auténticos para sus clases de lectura, aunque durante el estudio sólo dos eligieron algún texto auténtico, que no hubiera sido producido con fines pedagógicos. Todos incluyeron actividades previas a la lectura y un 22% realizó alguna actividad relacionada con la construcción de inferencias, aunque un 89 % dijo tenerlas siempre en cuenta.

La tabla 2 resume los criterios utilizados por los docentes para la selección de materiales de lectura según las respuestas obtenidas en la encuesta 2.

Docente	Contenido	Vocabul.	Gramática	Otros
1	1	0	0	0
2	0	1	1	0
3	1	0	0	0
4	1	1	1	0
5	1	1	1	0
6	1	0	0	0
7	1	1	1	0
8	1	0	0	1
9	1	1	1	0
Totales	8	5	5	1
	89%	56%	56%	11%

Tabla 2. Selección de materiales de lectura

Por último, en relación con la inclusión de la lecto-comprensión en las evaluaciones, ocho de los nueve docentes (89%) afirmaron evaluar la habilidad en los exámenes.

Estos resultados sirven como base para analizar los obtenidos en relación con el segundo objetivo del estudio: establecer una relación entre las técnicas aplicadas y los descubrimientos en el campo de la psicología con respecto a los procesos involucrados en la lecto-comprensión de una segunda lengua. La información que se presenta a continuación fue obtenida a través de las observaciones, las encuestas y las entrevistas, aplicando las categorías para el análisis.

Un 10% de los textos tratados en las clases fueron abordados desde la perspectiva del género al cual pertenecían y en ningún caso se analizaron las proposiciones y las relaciones establecidas entre ellas. Esto se relaciona con la habilidad de construir proposiciones, conectarlas y jerarquizarlas para lograr una representación de la esencia del texto, según el marco teórico que guía el estudio. El análisis del material recolectado muestra que los docentes no trabajan con un análisis proposicional de los textos para ayudar a los alumnos a establecer conexiones lógicas.

Sólo en un caso se observó interés por desarrollar una actitud crítica frente a los textos escritos. Ningún docente trabajó con la posibilidad de evaluar la credibilidad de los textos o la actitud del escritor frente al tema en cuestión, lo que puede servir para comprobar si se ha logrado construir un modelo de situación del texto y la participación de conocimientos previos en la comprensión.

No se desarrollaron en clase actividades que permitieran a los alumnos compartir y evaluar las inferencias que iban construyendo a medida que avanzaban en la lectura. Hacer inferencias permite al lector relacionar la información que el texto ofrece con sus conocimientos sobre el mundo para poder así avanzar en el proceso de comprensión al lograr construir la macro-estructura del texto.

Las estrategias de lectura no fueron tratadas en forma directa y explícita por ningún docente. No se observó tratamiento de

estrategias textuales (construcción y jerarquización de proposiciones, construcción de macroestructura, interrelación global), ni de estrategias para la selección de inferencias en base a conocimientos previos, ni de estrategias de autorregulación según el propósito de la comprensión.

Hasta aquí se ha dado cuenta de los resultados obtenidos en relación al abordaje pedagógico de la lectura. En cuanto a la capacitación de los docentes para la práctica pedagógica en relación con la lecto-comprensión, tercer objetivo del estudio, se comprobó que los docentes muestran interés en tomar cursos de actualización para ampliar y profundizar sus conocimientos sobre la lecto-comprensión. Los docentes participantes expresaron su interés en acceder a cursos de perfeccionamiento y mostraron un alto nivel de compromiso con el trabajo llevado a cabo durante el estudio.

7. Análisis de los resultados

Los resultados del estudio muestran que, si bien la mayoría de los docentes están familiarizados con algunos conceptos que se desprenden de la investigación en lecto-comprensión, sus conocimientos sobre el tema son vagos e ineficaces para ayudarlos a mejorar su práctica. Esto se comprobó al comparar lo que los docentes *dicen* hacer con lo que realmente hicieron en sus clases o lo que respondieron durante las entrevistas. A modo de ejemplo, algunos docentes mencionaron la construcción de inferencias pero luego no lograron explicar cómo el trabajo de clase se ocupaba de este aspecto. En otros casos, por ejemplo, al referirse a conocimientos previos el trabajo se desarrollaba sobre vocabulario o formas gramaticales que aparecían en el texto a leer, pero no se daba lugar a la exploración de otro tipo de conocimiento para ver desde qué lugar cada alumno se acercaba al texto.

Una de las conclusiones más salientes del estudio fue comprobar que los docentes trabajan la mayoría de los textos de la misma manera, tras lo cual subyace la idea de que todos los alumnos comprenden de la misma manera. El patrón de actividades se repitió en casi todas las clases, con algunas

variantes en cuanto a la profundidad de tratamiento de alguna fase. Si bien ese patrón responde a una lógica apropiada para el desarrollo de la comprensión, sería beneficioso permitir a los estudiantes abordar los textos desde distintas perspectivas para que cada uno pudiera descubrir sus propias formas de llegar a la comprensión, total o parcial, de acuerdo con sus necesidades y capacidades. Los procesos que se desarrollan durante la comprensión lectora no son lineales, sino que cada lector avanza y retrocede según su forma de leer, sus estrategias, sus conocimientos y experiencias previas, es decir, lo que el texto evoca en él, y las inferencias que va haciendo a medida que lee. La práctica docente en esta materia parece ser espontánea e informada por supuestos que no se condicen con los resultados de investigaciones.

Se llegó a la conclusión que los alumnos sólo leen la totalidad del texto cuando y cómo se los indican los profesores pero no se apropian del mismo para su uso e interpretación personal. Se podría decir que los alumnos no leen en la clase de inglés, sino que sólo trabajan con los textos. Para los docentes, que el alumno comprenda parece estar sólo relacionado con su capacidad para resolver las tareas que se le proponen.

El comentario de un docente durante una de las entrevistas resultó significativo y sugiere que este tipo de trabajo investigativo puede contribuir a despertar una actitud reflexiva por parte de los involucrados. El docente dijo: *«Uno a veces hace cosas sin saber por qué las hace...»*, como respuesta a la pregunta del observador sobre los motivos por los que se había hecho determinado trabajo con un texto. El mismo docente parecía sorprendido al descubrir esto, lo que se interpreta también como una actitud abierta y espontánea para compartir reflexiones con los investigadores.

Esta actitud abierta y reflexiva pudo percibirse también en otros docentes, por lo que se diseñó un curso de actualización orientado a profundizar y repensar sus inquietudes sobre su propia práctica.

8. Conclusión: algunas reflexiones finales

Las teorías, creencias y principios que guían la práctica docente no pueden ser estudiadas sin una referencia concreta a lo que ocurre en la clase. Por esto, la investigación que se presentó intentó capturar el significado del comportamiento de los docentes en su contexto natural, para describirlo, analizarlo y comprenderlo.

Los sujetos participantes lo hicieron desde sus propias percepciones e interpretaciones del fenómeno educativo, y los investigadores, siguiendo una corriente interpretativa, comprobaron que la realidad es múltiple e intangible.

Esto explica los alcances del estudio que intenta interpretar las acciones y palabras de cada docente en su contexto, sin aspirar a hacer generalizaciones. Su objetivo es describir distintas situaciones y realidades para comprenderlas y compartirlas. Se espera que los docentes participantes vean en esta investigación una oportunidad para someter a crítica sus creencias a la luz de la práctica y del intercambio con los investigadores para contribuir a la alteración de la realidad. Se pretende capacitar a los individuos a través de la reflexión y el entendimiento de sus propios pensamientos para que se conozcan a sí mismos trayendo a la luz aquellos supuestos que están implícitos en su tarea docente cotidiana.

Desde esta perspectiva se organizó un curso a partir de actividades que generen análisis, intercambios y discusiones sobre diferentes aspectos de la práctica referida a la lecto-comprensión, para luego ofrecer a los participantes bibliografía sobre el tema que permita replantear las discusiones desde nuevas perspectivas. No se pretende imponer a los docentes formas de trabajo supuestamente adecuadas o correctas, sino ayudarlos a descubrir los abordajes metodológicos que resulten más apropiados para sus contextos de trabajo y sus estilos de enseñanza.

Referencias bibliográficas

Alderson, J. y Urquhart, A. (Ed.) (1984). *Reading in the Foreign Language*. Longman.

- Bell, J. (1993). *Doing your Research Project*. 2ª Ed. Buckingham: Open University Press.
- Bernhardt, E. (1991). *Reading Development in a Second Language*. Norwood, NJ: Ablex Publishing Co.
- Bernhardt, E. y Kamil, M. (1995). Interpreting Relationships between L1 and L2 Reading: Consolidating the Linguistic Threshold and the Linguistic Interdependence Hypothesis. *Applied Linguistic*, 16 (1), 123-149.
- Carrell, P. (1992). Awareness of Text Structure: Effects on Recall. *Language Learning*, 42 (1), 1-20.
- Colás Bravo, P y Buendía Eisman, L. (1994). *Investigación Educativa*. 2ª Ed. Sevilla: ED. Alvar.
- Grabe, W. y Stoller, F. (2002). *Teaching and Researching Reading*. England: Pearson Education Limited.
- Goodman, K. (1994). Reading, Writing and Written Texts: a Transactional Sociopsycholinguistic View. En Ruddell et al.
- Hernández Sampieri et al. (1994). *Metodología de la investigación*. Méjico: Ed. Mc Grawth.
- Hirschmann, S. y Roseti, L. (1996). *Organización de Textos Académicos: Su Lecturabilidad*. Buenos Aires: Primer Encuentro Nacional de Investigadores- ALED.
- Hirschmann, S. (1998). The Reading of Academic Texts in a Foreign Language: Assessment and Evaluation. *Libro de actas del VI Latin American ESP Colloquium*. Catamarca: Universidad Nacional de Catamarca.
- Hirschmann, S. y Traversa, A. (1999). Mediación de identidades y representaciones culturales a través de la lectura de textos académicos en lengua extranjera. En Bein, R., Blaistein, N., Varela, L. (comp.) *Políticas Lingüísticas para América Latina*. Buenos Aires: Universidad de Buenos Aires.
- Kintsch, W. (1985). Text Processing: A Psychological Model. En van Dijk, T. *Handbook of Discourse Analysis*. London: Academic Press.
- Kintsch, W. (1994a). The Psychology of Discourse Processing. En Gernsbacher, M. (Ed.) *Handbook of Psycholinguistics*. San Diego, CA: Academic Press.
- Kintsch, W. (1994b). The Role of Knowledge in Discourse Comprehension. En Ruddell et al.
- León, J. A. (2004). Comprensión, aprendizaje y enseñanza de la lectura. *Novedades Educativas*, 16 (161), 15-17. Buenos Aires: Centro de Publicaciones Educativas y Material Didáctico.

Ana Lía Regueira, Jennifer William, Liliana Berardo y Elisabet Caielli.

- Long, D., Seely, M., Oppy, B. y Golding, J. (1996). The Role of Inferential Processing in Reading Ability. En Britton, B. y Graesser, A. (Eds.) *Models of Understanding Texts*. NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- Nunan, D. (1992). *Research Methods in Language Teaching*. New York: Cambridge University Press.
- O'Malley, M. y Chamot, A. (1990). *Learning strategies in second language acquisition*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Quintana, H. (2004). Habilidades, interacción y lectores competentes. *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 Ruddell et al.
- Ruddell, R., Ruddell, M. y Singer, H. (1994). *Theoretical Models and Processes of Reading*. Newark, NJ: IRA.
- Rumelhart, D. (1977). Toward an Interactive model of reading. *Attention and Performance*, 6. Dornic (Ed.). New York, Academic Press.
- Sánchez de Miguel, E. (1995). *Los textos expositivos*. Buenos Aires: Ediciones Santillana.
- Smith, F. (1985). *Reading Without Nonsense*. New York: Teachers College, Columbia University.
- Stern, H. H. (1983). *Fundamental Concepts of Language Teaching*. Oxford: Oxford University Press.
- Swales, J. (1989). *Genre Analysis*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Wallace, C. (1992). *Reading*. Oxford: Oxford University Press.

Sobre las autoras

Ana Lía Regueira (Profesora Adjunta), Jennifer Williams (Jefe de Trabajos Prácticos), Liliana Berardo (Profesora Titular) y Elisabet Caielli (Jefe de Trabajos Prácticos) son docentes e investigadoras de la Universidad Nacional de Mar del Plata, Argentina. Se desempeñan en el Área de Formación Docente del Profesorado de Inglés de la Facultad de Humanidades y forman parte del Grupo de Investigación en Psicología Cognitiva y Educacional dependiente de la Facultad de Psicología. Asimismo, desarrollan tareas docentes en colegios de nivel medio.

Correo electrónico: aregueir@mdp.edu.ar; jwilliam@mdp.edu.ar; ecaielli@mdp.edu.ar; lberardo@mdp.edu.ar

Fecha de recepción: 03-07-07

Fecha de aceptación: 06-11-07

Anexo 1

Encuesta N° 1

1- Datos personales:

Nombre y apellido: _____ N° 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:

B) Años de experiencia en 3° de Polimodal:

C) Tipo de instituciones educativas en las que trabajó o trabaja (públicas, privadas, institutos, etc.)

4- Mencione cursos o talleres de perfeccionamiento a los cuales haya asistido en los últimos 5 años y que hayan tenido algún impacto en su práctica docente o desarrollo profesional.

5- Explique brevemente las razones por las cuales tiene interés en participar en este proyecto.

Institución:

Dirección y teléfono de la institución:

Nombre del director o directora:

Horario de clase de 3ro. Polimodal:

Anexo 2

Encuesta N° 2

Nombre y apellido:

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 3

Matriz de observación de clase

Institución:		Docente:		Fecha:				
Texto:		PREGUNTAS ALUMNOS /INTERVENCIÓN DOCENTE						
HORA	ACTIVIDAD	1	2	3	4	5	6	7

1. Identificación de propósito e idea general.
2. Identificación de proposiciones principales y secundarias
3. Comprensión global
4. Utilización de conocimientos previos.
5. Construcción de inferencias -
6. Adaptación de estrategias de lectura al propósito.
- Identificación de la actitud del escritor

Anexo 4

Entrevista semi-estructurada a docentes sobre lectura

- ¿Cuál es el rol de la lectura en el aprendizaje del inglés? ¿Aprendo leyendo?
- ¿Qué significa saber leer?
- ¿Qué actividades piensa que son necesarias para enseñar a leer en inglés?
- ¿Con qué frecuencia trabaja la lectura en la clase?
- ¿Qué tipo de textos utiliza?
- ¿Cómo selecciona los textos para la lectura?
- ¿Utiliza siempre todas las lecturas que el libro de texto propone?
- ¿Con qué frecuencia utiliza textos auténticos? ¿Por qué?
- ¿Cómo sabe si el alumno comprendió lo leído?
- ¿Incluye la lectura en los exámenes? ¿O evalúa la lectura?
- ¿Hasta qué punto considera que los conocimientos previos de los alumnos contribuyen a su comprensión del texto?
- ¿Qué tipo de conocimientos previos tiene en cuenta para el diseño de sus clases?