

XV Jornadas de Investigación y Cuarto Encuentro de Investigadores en Psicología del Mercosur. Facultad de Psicología - Universidad de Buenos Aires, Buenos Aires, 2008.

# **Concepciones y prácticas sobre la lectura, de docentes de nivel primario de la ciudad de Buenos Aires: resultados.**

Rotstein De Gueller, Berta, Krauth, Karina Edelmys y Tealdi, Mariana Victoria.

Cita:

Rotstein De Gueller, Berta, Krauth, Karina Edelmys y Tealdi, Mariana Victoria (2008). *Concepciones y prácticas sobre la lectura, de docentes de nivel primario de la ciudad de Buenos Aires: resultados. XV Jornadas de Investigación y Cuarto Encuentro de Investigadores en Psicología del Mercosur. Facultad de Psicología - Universidad de Buenos Aires, Buenos Aires.*

Dirección estable: <https://www.aacademica.org/000-032/51>

ARK: <https://n2t.net/ark:/13683/efue/ogW>

*Acta Académica es un proyecto académico sin fines de lucro enmarcado en la iniciativa de acceso abierto. Acta Académica fue creado para facilitar a investigadores de todo el mundo el compartir su producción académica. Para crear un perfil gratuitamente o acceder a otros trabajos visite: <https://www.aacademica.org>.*

# CONCEPCIONES Y PRÁCTICAS SOBRE LA LECTURA, DE DOCENTES DE NIVEL PRIMARIO DE LA CIUDAD DE BUENOS AIRES: RESULTADOS

Rotstein De Gueller, Berta; Krauth, Karina Edelmys; Tealdi, Mariana Victoria  
Secretaría de Investigación y Desarrollo Educativo. Universidad Abierta Interamericana. Argentina

## RESUMEN

Se presentan los resultados de una investigación cuyo objetivo central se orientó a conocer las concepciones sobre la lectura de docentes de nivel primario de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires durante el año 2006. Se tomaron relatos autobiográficos, entrevistas y se realizaron observaciones de clases de 30 docentes de escuelas privadas y estatales. Se procesaron y analizaron los datos recolectados para construir categorías que permitieran inferir cuáles son las concepciones y prácticas acerca de la lectura. Algunas de las tendencias encontradas indican que los docentes que conformaron la muestra rescatan en sus experiencias personales situaciones en las que se subjetivaron con la lectura, y relacionan leer con producción de sentido. Sin embargo, en las entrevistas y en las clases observadas se percibe que la concepción de lectura que prepondera se relaciona con las teorías que postulan a la lectura como acto de codificación, como la comprensión literal de lo escrito. Las intervenciones que realizan, como adulto lectores, no parecen apuntar al diálogo con lo escrito ni parece involucrar a la producción de sentido, sino a promover la ejercitación, a administrar materiales de lectura, y a evaluar la comprensión. Concepciones, prácticas, e intervenciones que promueven experiencias que configuran al niño lector como consumidor de materiales y reproductor de información.

## Palabras clave

Lectura Concepciones Docentes Subjetividad

## ABSTRACT

BUENOS AIRES ELEMENTARY SCHOOL TEACHERS' READING CONCEPTIONS: FINAL FINDINGS

In this paper are presented the final findings of a research which main aim has been to identify and characterize Buenos Aires private and public elementary school teachers' reading conceptions within year 2006. The methodology included self biographies, interviews and observations of classes of 30 teachers. The obtained data was analyzed to create categories that allowed inferring reading practices and conceptions. Some outlines suggest that the teachers within the sample highlight personal reading experiences scenes where their subjectivity was built, and relate to sense construction. However within the interviews and classes the main reading conception relates to theories that consider reading as a codification act, as the literal comprehension of what is written. The practices they make, as adult readers, neither seem to direct towards a dialogue with what has been written nor seems to involve sense making, but to promote mechanic exercitation, to administrate reading materials and to evaluate comprehension. These are conceptions, practices, and interventions that promote experiences which construct a product consumer and information repeater child.

## Key words

Reading Conceptions Teachers Subjectivity

## INTRODUCCIÓN

Tal como hemos desarrollado en otros trabajos (Gueller y Krauth, 2007) los objetivos de esta investigación se orientaron a elucidar cuáles son las **concepciones** (Rodrigo, Rodríguez & Marrero, 1993; Pozo y Monereo, 2000) que construyen los docentes sobre la lectura, a partir de indagar sus teorías y prácticas en tanto modos de experiencias. Cabe puntualizar que entendemos a la **experiencia** como una "fuente primaria de sentido" (O'Sullivan, 1995:151), un mismo sujeto cuenta con diversos modos de experiencia, de "experimentar" el mundo y sus acontecimientos, y privilegia un modo sobre otro en cada situación en la que se encuentra inmerso.

En esa línea dirigimos nuestras indagaciones intentando dar cuenta de un elemento intrínseco a la situación de enseñanza y aprendizaje: el papel del docente, desde una perspectiva que apunta a relevar al sujeto que enseña en su complejidad.

Los seres humanos interactuamos con una realidad social, a través de representaciones que son el material último del que ella está conformada. No podemos tener una mirada "ingenua" frente a los hechos, sino que éstos se recortan desde una categorización indisoluble del acto perceptivo.

En este espíritu reconocemos, como antecedente de la presente investigación, el trabajo de Kaplan (1997). Si bien se trata en parte de un objeto de estudio distinto, la perspectiva planteada es afín: se tratan de visibilizar las representaciones acerca de un determinado objeto, enfoque que pone de relieve tanto el aspecto conceptual como el de la práctica: las prácticas sociales de los maestros están basadas en estos sistemas de percepción que fundamentan sus prácticas cotidianas.

Desde esta perspectiva, buscamos complejizar el estudio de la problemática de la lectura, aportando una mirada en profundidad sobre las distintas instancias del proceso, en particular aquellas que no han sido estudiadas.

## METODOLOGÍA

Se llevó a cabo una investigación exploratoria-descriptiva en cuatro escuelas ubicadas en diferentes zonas de la de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires, dos públicas y dos privadas, con docentes de 1ero. a 6to. grado. Para que la muestra estuviera caracterizada por la diversidad, se la conformó con 30 docentes que realizaron su formación en diferentes períodos (1960 a 2004) en la Ciudad de Buenos Aires.

Se tomaron **relatos autobiográficos** sobre las experiencias lectoras escolares y no escolares de los docentes, **observación** de clases, y **entrevistas** semi-dirigidas en profundidad. Para la elección de los instrumentos, en primer lugar, se hizo un relevamiento de herramientas empleadas para la indagación de procesos de lectura: en proyectos de investigación publicados y en bibliografía general referida al tema. Luego, se hizo la selección considerando su pertinencia para producir información sobre el objeto de estudio caracterizado.

• El análisis de datos se llevó a cabo mediante análisis cualitativo de contenido (Ruiz Olabuénaga, 2003).

Las unidades de registro, tanto en los relatos autobiográficos como en las entrevistas, han sido palabras y frases expresadas en los textos de los docentes. En tanto que, en las observaciones, las unidades de registro han sido las palabras, frases y acciones realizadas por los docentes en las clases observadas. De manera que en los relatos autobiográficos se han analizado las experiencias de lectura evocadas; en las observaciones, lo dicho y las acciones de lectura llevadas a cabo, y en las entrevistas, las palabras o frases pronunciadas por los docentes. Para un desarrollo más amplio de la metodología ver Gueller & Krauth (2007).

## RESULTADOS

Las interpretaciones y conclusiones que se enuncian, dan cuenta de las concepciones y prácticas acerca de la lectura inferidas a partir del análisis de las frases y acciones de cierto grupo de docentes con el que se ha trabajado. Estas concepciones y prácticas no son intencionales, ni voluntarias, sino que son parte de las condiciones de producción de la situación socio-histórica

que las atraviesan. Estas conclusiones no cualifican a las personas, sino que muestran una modalidad de pensar y trabajar del contexto que se investigó.

A su vez, las conclusiones a las que arribamos son siempre provisionarias, en tanto que dan cuenta de un proceso en constante transformación contextualizadas en un espacio socio-simbólico.

La concepción de lectura que prepondera en las clases observadas se relaciona con las teorías que postulan a la lectura como acto de codificación, como la comprensión literal del texto. Principalmente con dos de los niveles planteados por Dubois (2001) para la comprensión del texto: un primer nivel de lectura que radicaría en el reconocimiento de las palabras y, un segundo nivel, que remite a la comprensión del lector en dos sub-niveles: 1) comprensión literal o habilidad para comprender lo explícitamente dicho en el texto; 2) inferencia o habilidad para comprender lo que está implícito. En las clases observadas, el primer sub-nivel mencionado es el que se predomina, la práctica que se pone en juego reside en buscar palabras en el diccionario y hacer preguntas para inducir relaciones.

No se observó que se establezcan, en los modos de lectura transitados por los alumnos en las aulas, prácticas que muestren que los niños atraviesen procesos de construcción de significado y sentido. Predominan prácticas rutinarias que vehiculan información, prácticas en que el sentido se da por hecho y que solo promueven repetición, memorización y automatización. La lectura en voz alta es la práctica predominante, se la postula para: ejercitar la dicción, mantener la atención, y conocer el texto a través de la repetición mecánica. Se puso en evidencia que este tipo de práctica se constituye en un "ritual", un "protocolo", que se repite sistemáticamente: leer en voz alta varias veces, por lo general por párrafos; extraer términos que no se comprenden; buscar en el diccionario y responder preguntas preestablecidas. Esta práctica está asociada a la concepción de la lectura como habilidad para la comprensión literal. Concepción que difiere de la que concibe a la lectura como interacción y que considera que durante el aprendizaje es fundamental la estructuración del conocimiento, es decir: la organización y utilización del conjunto de experiencias y aprendizajes que posee el lector; ya que funcionan como guía para la asimilación y la comprensión de las ideas y conceptos que se van adquiriendo.

En palabras de Rockwell (2001:24) "Las maneras de leer en el aula no siempre propician la inclusión del niño lector en el mundo de la escritura. A menudo acentúan la distancia entre lo escrito y su propia experiencia vital. Ciertas prácticas logran acostumbrarlos a no buscar el sentido de lo que leen".

La lectura en voz alta se puede constituir en una práctica que colabore en la subjetivación de los niños como lectores siempre y cuando esta sea genuina con la intención, se la utilice para socializar información, para compartir lecturas. Los lectores se gestan como sujetos lectores en comunidad, si forman parte y a la vez realimentan una configuración constituida por: el docente, el alumno y los materiales de lectura; los tres imbricados en la interacción lectora. En este vínculo es donde se configura el sujeto como lector. Se deviene lector en tanto y cuanto se participe de prácticas lectoras, ya que "los vínculos no son conexiones entre entidades, objetos o sujetos preexistentes, ni estructuras fijas e independientes. Sino que los vínculos emergen simultáneamente con aquello que enlazan en una dinámica de auto organización" (Najmanovich, 2005:70), generándose un modo común de producción de sentido. Tal como lo manifestaron los docentes en los relatos autobiográficos, en las que evocan situaciones de lectura en voz alta, donde: se comparte lo que se lee, donde se genera un espacio de vínculo con el otro y con la lectura, se lee y relee como modo de encuentro y re encuentro entre los lectores y el autor. Los docentes al evocar sus experiencias personales no escolares de lectura pusieron en evidencia que, conciben la lectura como interpretación, como construcción de significado y sentido, como proceso de diálogo, de interacción, de relación. Consideran que lo que el lector comprende no solo es el significado literal de lo que lee, sino que la interpretación y construcción de sentido de lo que lee, lo que está en relación con sus experiencias, creencias, sus esquemas de co-

nocimiento, sus metas. La lectura tiene entidad, es experimentada como "objeto": acompañante, de amor, de ternura, de cariño; con el que se instaura vínculo, con el que se entrama en un espacio simbólico y en un tiempo subjetivo.

Los materiales de lectura que se utilizaron en la mayoría de las clases observadas, eran fotocopias de material ofrecido por las editoriales. Material que no es transformado o reconfigurado en función de los alumnos, sus experiencias personales, sus necesidades y del contexto. En cuanto a cómo se los ofrece, en las clases observadas son brindados como objetos de consumo, y los alumnos son ubicados en el lugar de consumidores en tanto receptores - reproductores de información. Se puede relacionar esto con lo que los docentes expresaron acerca de la formación terciaria que recibieron, donde las prácticas de lectura no se perciben como fuente de transformación subjetiva. Todos los entrevistados postularon la ausencia de enseñanzas acerca de cómo enseñar a leer. Además manifestaron que la metodología de enseñanza de los profesorados tenía un enfoque reproductivo y de aplicación.

En cuanto al tiempo y la lectura se observó que, si bien hay un tiempo en que se lee, lo que queda fuera es el tiempo interno; el tiempo del proceso de apropiación y comprensión de lo que se lee, dado que la lectura es percibida como una acción mecánica, reproductiva: leer y hacer la tarea. No se observaron re-lecturas e intercambios a partir de la lectura. Esto se puede asociar con: la función administrativa, evaluadora, motivadora que el docente cumple en el proceso de lectura de sus alumnos. Pues se observó que, muchas veces, cuando sobra tiempo de alguna otra actividad, se comienza a leer algo, para que los alumnos se enganchen y, luego, se reparte el material para que lo continúen en sus hogares. Al respecto Elichiry (2004) señala que la apropiación de conocimiento implica procesos complejos que llevan tiempo y suponen situaciones que cada sujeto tiene que reprocesar. La autora señala la importancia de contar con espacios para la reflexión y la expresión en las instituciones escolares, enfatizando que el diálogo entre maestros ayuda a la actualización y al intercambio de perspectivas. Para ella, el aula debe constituirse en una comunidad de aprendizaje, no centrándose ni en el alumno, ni en el docente, sino en el intercambio, la producción grupal, la intersubjetividad.

Las funciones que los docentes se adjudican, en las entrevistas, en la lectura de sus alumnos, casi sin excepción, es la de propiciar el encuentro entre el niño-lector y la lectura (función facilitadora, motivadora y mediadora), para gestar vínculos y favorecer la creación de nuevos mundos.

Sin embargo, en las observaciones se puso de manifiesto que preponderan como funciones las de: controlar, administrar, evaluar, inducir, traducir. Se puede suponer que esto está vinculado a la idea que, si los niños eligen lo que leen o leen solos, sin su mediación y preguntas inductoras, no van a lograr la "correcta" comprensión de los textos. De ahí la necesidad de control y supervisión; la cual genera una modalidad vincular de dependencia que puede llegar a interferir la autogestión del proceso lector en el alumno, según lo expresado en las entrevistas. Por un lado, esto se correlaciona con la forma en que se percibe el docente a sí mismo en su función de enseñante: la posición dadora (relacionada con la función promotora), expresada claramente en las entrevistas. Y, por otro, con la falta de formación, dado que los docentes no pudieron recuperar experiencias, de su tránsito por los institutos de formación docentes, en las que hayan aprendido a enseñar a leer. Recuperaron vivencias escolares (preferentemente de la escuela primaria o secundaria) y no escolares (familiares) que trasladan al aula. Al no tener registro de experiencias que los hayan constituido como enseñantes de la lectura, como mediadores; la posición que asumen cuando enseñan a leer, es la de: evaluador o lector, al indicar y dirigir la comprensión de sus alumnos desde lo que piensan que tienen que comprender, o desde el sentido que le van otorgando. En pocas palabras, son ellos los lectores, no sus alumnos. Además, al utilizar esas experiencias, sobre todo las no escolares, confunden promoción de la lectura con enseñanza de la lectura y suponen, por un lado, que el contexto familiar es el lugar central

en la constitución del lector y, por otro, consideran al tipo de lectura literaria como la de mayor valor.

A modo de referencia, se presenta lo que expreso una de las docentes en su relato autobiográfico escolar: "lo que recuerdo del colegio es siempre tener que leer y contestar cuestionarios, sin detenerme en qué significaba...sólo se leía para el maestro...En la secundaria leía los textos en mi casa y la profesora nos tomaba lección sobre los libros". Qué distante es esta visión de la lectura de lo que expresa Daniel Penacc (2007): "El deber de educar, por su parte, consiste, en el fondo, en enseñar a leer a los niños, en iniciarlos en la literatura, en darles los medios para juzgar con libertad si sienten o no la "necesidad de los libros".

Torres, en 1888, dice que "la lectura oral consiste en convertir en lenguaje hablado el lenguaje escrito. Las palabras escritas y las palabras orales están las unas respecto de las otras en relación de signos y de cosas significadas. El uso de los signos requiere un conocimiento preliminar de las cosas representadas por ellos. En otros términos: el estudio de la pronunciación es indispensable como preparatorio para el de la lectura, tanto más que el primer paso en este arte, como en el lenguaje oral, debe consistir en pronunciar palabras y no en nombrar letras" (Cucuzza et al., 2002:128).

Si supuestamente la lectura es atravesar una experiencia inter e intra subjetiva que implica emprender con el texto un recorrido, generando una experiencia de transformación, ¿por qué las prácticas y las concepciones desde fines del 1800 parecen no haberse transformado?

## REFLEXIONES

Si bien en las clases registradas, por lo general, se observa la lectura de un único texto; la lógica del consumo basada en la oferta y demanda se evidencia en las verbalizaciones de los docentes, cuando plantean en las entrevistas, que ofertan multiplicidad de textos para conseguir que sus alumnos "se enganchen", "damos de todo un poco, como cuando uno "hace un puchero", "proporcionamos un pantallazo", "mechamos un poco de cada cosa". Pero lo que no pueden percibir es que tanto movimiento no permite "echar anclas". La escuela, de esta manera, se constituye en un lugar que tiende a la acción y no a la interacción, donde propuestas como: la mesa de libros, la biblioteca ambulante, la maratón de lectura, o el reparto de materiales; se tornan solidarias con el modo cultural del shopping, del templo de consumo. Pero con la oferta sólo se favorece el contacto, parafraseando a Bauman (2004), no se propicia "civilidad".

De este modo, el aula en tanto lugar de lecturas, se vuelve en cierta medida como un "No lugar" (Bauman, 2004; Auge, 2002), espacio sin sentido, espacio no visible, excluido del mapa subjetivo de los actores que lo habitan; en tanto en él no se producen procesos de negociación y acciones compartidas.

En el aula cuando se lee, lo que se hace es intercambiar información, parece ser un lugar en el que la relación que se establece es a modo oferta-demanda, al modo de sujeto-objeto, sujeto (alumno) y objeto (texto). Los textos se trabajan como sustancias, como entidades que deben ser alcanzadas, consumidas, pero no entramadas. El texto escrito se torna fuente de consumo de información y no fuente de experiencias; y los docentes se vuelven meros repartidores de materiales, tal como se observó en los análisis de las clases documentadas.

En esta línea de pensamiento, en un artículo de su autoría, Olivier Mongin (2006) se pregunta "¿qué pasa con la lectura?... ¿Estamos frente al final del aula como lugar de enseñanza? ... Estábamos acostumbrados a que la escuela era el lugar en donde se debía enseñar a leer... ¿Qué pasa con la vida cotidiana en la escuela?"

Económica.

CUCUZZA, H. y PINEAU, P. (Comp.) Para una historia de la enseñanza de la lectura y escritura en Argentina. Del catecismo colonial a la razón de mi vida. Buenos Aires, Miño y Dávila.

ELICHIRY (2004) Aprendizajes escolares. Bs. As., Manatíal.

GUELLER, B.; KRAUTH, K.; TEALDI, M. (2007) "Concepciones sobre la lectura de los docentes de nivel primario de la ciudad de buenos aires: instrumentos de indagación y análisis de datos" en Memorias de las XIV Jornadas de investigación del MERCOSUR. (ISSN 1669-5097) Facultad de Psicología, U.B.A. Buenos Aires, Agosto de 2007.

FERRATER MORA, J. (1958) Diccionario de filosofía. Bs. As., Sudamericana.

JOHNSON, M. (1987) El cuerpo en la mente. Madrid, Debate.

KAPLAN, C. (1997) La inteligencia escolarizada. Buenos Aires, Miño y Dávila Editores.

LAKOFF, G. & JOHNSON, M. (1995) Metáforas de la vida cotidiana. Madrid, Teorema.

NAJMANOVICH, D. (2005) El juego de los vínculos. Subjetividad y redes: figuras en mutación. Buenos Aires, Biblos.

O'SULLIVAN, T.; HARTLEY, J.; SAUNDERS, D.; MONTGOMERY, M.; FISKE, H.; (1995) Conceptos clave en comunicación y estudios culturales. Bs. As.; Amorrortu.

PENAC, D. (2007) Los derechos imprescriptibles del lector. Bs As.; Quid.

POZO, J. y MONEREO, C. (2000) El aprendizaje estratégico. Madrid, Siglo XXI-Santillana.

ROCKWELL, E. (1987): "Reflexiones sobre el proceso etnográfico". Departamento de Investigaciones Educativas. I.N.P. México D. F.

RODRIGO, M.J. y CORREA, N. (2000) "Teorías implícitas, modelos mentales y cambio educativo" en Pozo, J. y Monereo, C. El aprendizaje estratégico. Madrid, Siglo XXI-Santillana.

RODRIGO, M.J.; RODRÍGUEZ, A. & MARRERO, J. (1993) Las teorías implícitas. Una aproximación al conocimiento cotidiano. Madrid, Visor.

VARELA, F.; THOMPSON, E.; ROSH, E.; (1992) De cuerpo presente. Barcelona, Gedisa.

RUIZ OLABUÉNAGA, J. (2002) Metodología de la investigación cualitativa. Bilbao, Universidad de Deusto

---

## BIBLIOGRAFÍA

AUGÉ, M. (2002) Los no lugares: espacios del anonimato; una antropología de la sobremodernidad. Barcelona, Gedisa.

BAUMAN, Z. (2004) Modernidad líquida. Buenos Aires, Fondo de Cultura