

XI Jornadas de Investigación. Facultad de Psicología - Universidad de Buenos Aires, Buenos Aires, 2004.

ACOMPañAMIENTO EN LA LECTURA. UN RELATO DE EXPERIENCIA EN EL CURSO DE INGRESO.

Prof. Graciela M. E. Fernández, Lic. María Viviana Izuzquiza
y Prof. Irene Laxalt.

Cita:

Prof. Graciela M. E. Fernández, Lic. María Viviana Izuzquiza y Prof. Irene Laxalt (2004). *ACOMPañAMIENTO EN LA LECTURA. UN RELATO DE EXPERIENCIA EN EL CURSO DE INGRESO. XI Jornadas de Investigación. Facultad de Psicología - Universidad de Buenos Aires, Buenos Aires.*

Dirección estable: <https://www.aacademica.org/000-029/121>

ARK: <https://n2t.net/ark:/13683/eVAu/xvo>

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>.

545 - ACOMPAÑAMIENTO EN LA LECTURA. UN RELATO DE EXPERIENCIA EN EL CURSO DE INGRESO

Autor/es

Prof. Graciela M. E. Fernández, Lic. María Viviana Izuzquiza, Prof. Irene Laxalt,

Institución que acredita y/o financia la investigación

NEES (Núcleo de Estudios Educativos y Sociales-Facultad de Ciencias Humanas-UNCPBA-Pinto 399- Tandil (7000)

Resumen

El trabajo presenta una experiencia de lectura llevada a cabo con alumnos ingresantes a la carrera de Profesorado y Licenciatura en Educación Inicial, de la Facultad de Ciencias Humanas de la UNCPBA. Intentamos analizar, en una situación particular, cómo funcionan los conocimientos previos de los alumnos en la interpretación de un texto. En la puesta en común los alumnos reconocieron las claves lingüísticas presentes en el texto, pero necesitaron de la intervención del profesor para poner en uso sus saberes y resolver los problemas involucrados en la comprensión del texto.

Resumen en Inglés

This work presents a reading experience developed with students joining the career of professor and licentiate in Preschool Education from the Human Sciences Faculty of UNCPBA. We intended to analyze, in a particular situation, how the student' s previous knowledge works in the interpretation of a text. In the exposition the students recognized the linguistic keys presented on the text, but they needed the professors intervention to put into practice their wisdom and solve the problems involved in the text' s comprehension.

Palabras Clave

conocimientos previos-prácticas de lectura-enseñanza

Introducción:

Diversos autores, Carlino (2003), Benvegnú y otros (2001), Arnoux y otros (2002), coinciden en señalar que los textos de circulación académica ofrecen a los alumnos dificultades para su comprensión, fundamentalmente por el hecho de que su autor no ha pensado en los alumnos como destinatarios; *“al imaginar a sus lectores potenciales, el autor seguramente les atribuyó un conocimiento previo del tema”* mucho mayor del que pueden tener nuestros alumnos, omitiendo posibles explicaciones que consideró innecesarias; *“es probable, además, que les haya atribuido una considerable pericia como lectores y les haya dejado a su cargo la responsabilidad de hacer muchas inferencias en relación con aspectos que él no se ocupó de explicitar, así como la tarea de establecer relaciones entre ideas expresadas en diversas partes del texto y de detectar por sí mismos claves lingüísticas que se constituyen en puntos de apoyo para hacer anticipaciones y para verificarlas o rechazarlas”* (Lerner y otros, 1997: 65).

De modo que es indispensable que el alumno/lector aprenda cuanto antes los códigos que regulan la actividad lectora en la universidad y esté alerta para no confiar solo en los modos en que ha leído en otros ámbitos -incluso dentro de las instituciones educativas previas- ya que es probable que no le resulten suficientes para enfrentar las exigencias académicas.

Por otra parte, podemos decir que, en general, los alumnos han aprendido a leer de una única manera, linealmente, palabra por palabra, desde la primera hasta la última que se encuentra en el texto. Reproduciendo con exactitud lo que literalmente está escrito, por lo tanto aceptando que existe una sola interpretación correcta de cada texto, decidido o convalidado por el docente. Con textos

escolares, especialmente diseñados para la enseñanza de la lectura (Lerner, 1996; Galaburri, 2000).

En las actividades académicas de construcción y reconstrucción del conocimiento, la lectura y la escritura ocupan un lugar central. Constituyen una de las prácticas de mayor presencia en la vida universitaria, *"uno de los mayores obstáculos que debe sortear el alumno que inicia sus estudios superiores es precisamente adquirir el hábito de la lectura. De la lectura sostenida, profunda, crítica, analítica, de textos extensos, complejos, ante los que, en la mayoría de los casos, es la primera vez que se enfrenta"* (Arnoux y otros, 2002:7). La comprensión de los textos académicos constituye un desafío para ellos. El desafío está vinculado con la introducción de un género que no han trabajado sistemáticamente en los niveles educativos anteriores, que no están escritos para ellos y que, a diferencia de los manuales escolares, presentan un lenguaje especializado.

Desarrollo de la propuesta didáctica

Esta actividad se llevó a cabo con alumnos del Curso de Ingreso de 2004, de la carrera Profesorado y Licenciatura en Educación Inicial, de la Facultad de Ciencias Humanas, de la Universidad Nacional del Centro de la Provincia de Buenos Aires. El propósito era conocer las estrategias de lectura que utilizaban al abordar textos expositivos y/o argumentativos, de circulación académica, particularmente cómo funcionaban ciertos conocimientos previos en la comprensión de textos.

Los alumnos tenían que leer el capítulo 1 del libro de Patricia Sarlé (2000) *Juego y aprendizaje escolar. Los rasgos del juego en la educación infantil*, Colección Reflexión y debate, Buenos Aires, Novedades Educativas. Luego de la lectura les propusimos una puesta en común para recuperar ¿qué se propone la autora desarrollar en el capítulo? y ¿cómo organiza la escritura?. Tenían que marcar en el texto, títulos, subtítulos, marcas gráficas, conectores y otros elementos lingüísticos y paratextuales que dieran cuenta de dicha organización.

Cuando seleccionamos el texto (Fernández y otros, 2003) tuvimos en cuenta, entre otras cuestiones, que en él se distinguen claramente los bloques temáticos en los que está organizado y que estos están jerarquizados y ordenados. Las distintas partes temáticas se ligan entre sí, un párrafo retoma lo ya tratado en el anterior, se emplean conectores y/o frases transicionales, los términos están definidos y aclarados a través de reformulaciones y ponen en relación unos conceptos con otros. En cuanto a las estrategias discursivas, empleadas por la autora, se distinguen cita de autor, opinión de un especialista, definición, ejemplificación, descripción detallada, analogía o comparación y testimonio. De los elementos paratextuales presentes se destacan fotografías, epígrafes, cuadros, títulos y subtítulos. (Alvarado, 1994),

Consideramos que detectar las huellas que la autora ha dejado: conectores, tiempos verbales, signos de puntuación, organizadores textuales, etc., sirven para reconstruir las estructuras de las ideas plasmadas en él y sus posibles relaciones. Las claves lingüísticas son puntos de apoyo para hacer anticipaciones, establecer relaciones entre ideas expresadas en diferentes partes del texto. A modo de ejemplo, la autora, en uno de los pasajes iniciales del capítulo formula una *afirmación*, el párrafo siguiente se inicia con un *conector* (sin embargo) y cierra con un *ejemplo* para sostener su argumento. El ejemplo está enmarcado dentro de un *cuadro* y proviene del *trabajo de campo* realizado por la investigadora. A continuación formula una serie de *interrogantes* estrechamente relacionados con el párrafo anterior y adelanta los recorridos que va a realizar para dar respuesta a las preguntas formuladas.

Los alumnos marcaron títulos, subtítulos, marcas gráficas, conectores y otros elementos lingüísticos, pero al intentar dar respuesta al interrogante ¿qué se propone la autora desarrollar en el capítulo? no pudieron usar los diversos indicadores que el texto contiene para construir sentido. Si bien, detectaron y marcaron los indicadores lingüísticos y paratextuales en la puesta en común propuesta por las docentes, no pudieron usarlos para realizar anticipaciones sobre el contenido y luego confirmarlas o rechazarlas apoyándose en dichos indicios.

En sus trabajos sobre comprensión de la lectura León (1999) y Collado y García Madruga (1997), consideran que los conocimientos previos del lector inciden de manera decisiva en la construcción de significados. Nos atrevemos a plantear que los conocimientos lingüísticos no bastan ya que, en esta experiencia, los alumnos no estuvieron en condiciones de llevar a cabo acciones que les permitieran poner estos saberes en uso. Fue necesaria la intervención docente para promover el uso de sus conocimientos y llegar a la comprensión del capítulo. Los conocimientos previos, en este caso, les resultaron insuficientes para resolver los problemas involucrados en la comprensión del texto. Esto se podría deber, por un lado, porque al no pertenecer a esa comunidad académica, al no manejar ese tipo de textos necesitan la intervención de un interpretante, el docente que participa de esas prácticas y, por otro, porque al carecer de una práctica intensiva de lectura no pueden localizar información con eficacia creciente, usando índices, títulos y subtítulos; ni relacionar los datos que obtienen en diferentes partes del texto: epígrafes, cuadros, fotografías, etc. (Lerner y otros, 1997:55).

En un sentido más general, León (1999) y Collado y García Madruga (1997) señalan que el conocimiento sobre un dominio específico y el conocimiento de la organización del texto o superestructura desempeñan un papel fundamental en la comprensión del mismo. Aquí también nos interesa, apoyándonos en las investigaciones didácticas de Delia Lerner y Ana Kaufman, plantear algunas reflexiones, *“se está haciendo un gran énfasis de los textos como tales o, mejor dicho, en las superestructuras textuales como tales, y se está corriendo el riesgo de que esos contenidos se desvinculen de la lectura y la escritura, se separen de las acciones y situaciones en cuyo contexto tienen sentido. (...) el riesgo que se corre al acordar tanta importancia a esta cuestión es el siguiente: aunque manejar las características superestructurales ayuda a resolver algunos problemas planteados por los textos, esto de ninguna manera es suficiente para resolver la multiplicidad de problemas involucrados en la construcción o en la comprensión de cada texto”* (Lerner, 2001:88). Si bien es importante que los alumnos accedan al conocimiento de las características superestructurales de los textos con los que trabajan, esto *“no puede sustituir a las situaciones de lectura y escritura, sino que*

deben formar parte y estar al servicio de secuencias didácticas cuyo eje central está constituido por ambas prácticas” (Kaufman, 1998:178). Entonces, con solo conocer el contenido no basta, es necesario enseñar a través de situaciones problemáticas que requieran poner en uso los quehaceres del lector.

Retomando el lugar del profesor, coincidimos en que a éste le compete “detectar qué informaciones del texto ofrecen dificultades a los alumnos y trabajar desde y sobre sus interpretaciones. Ponerlas a discusión, solicitar que indiquen en qué información del texto se apoyan para sustentar sus afirmaciones son modos de trabajar ‘a partir de sus conocimientos previos’, desde las posibilidades y dificultades específicas de los alumnos para asimilar los contenidos que queremos enseñar” (Aisenberg, s/f: 8-9).

A modo de cierre

Consideramos que, constituir como objeto de enseñanza los usos de la lectura en las diversas áreas del conocimiento significa ofrecer a todos los alumnos mayores oportunidades para apropiarse de ellos, significa habilitarlos para usar competente y eficazmente las prácticas de circulación académica. Crear condiciones para leer, para estudiar y para aprender se relaciona directamente con la decisión del profesor de concebir como contenidos de enseñanza los usos de la lectura, en tanto instrumentos de adquisición de conocimientos.

Como en trabajos anteriores, sostenemos la importancia de proyectar y llevar a cabo investigaciones didácticas, con el objeto de estudiar la enseñanza y el aprendizaje de la lectura en la universidad, que contribuyan a esclarecer y a precisar principios susceptibles de orientar y guiar la enseñanza de la lectura en contextos académicos universitarios.

Bibliografía

Aisenberg, Beatriz (s/f) "Los conocimientos previos en situaciones de enseñanza de las Ciencias Sociales". Capítulo realizado en el marco del subsidio UBACyT P32, dirigido por Alicia Lenzi, Universidad de Buenos Aires, Buenos Aires, mimeo.

Alvarado, Maite (1994) *Paratexto*. Instituto de Lingüística-Facultad de Filosofía y Letras-UBA, Buenos Aires.

Arnoux, Elvira, Di Stefano, M., Pereira, C.(2002) *La lectura y la escritura en la Universidad*. Buenos Aires. Eudeba.

Benvegnú, M. A., Galaburri, M. L., Pasquale, R. y Dorrnzoro, M. I. (2001) "La lectura y escritura como prácticas de la comunidad académica". Ponencia presentada en las I Jornadas sobre lectura y escritura como prácticas académicas universitarias. Departamento de Educación de la Universidad Nacional de Luján, Buenos Aires, junio de 2001.

Carlino, Paula (2003) "Leer textos complejos al comienzo de la educación superior: tres situaciones didácticas para afrontar el dilema". *Textos. Didáctica de la lengua y la literatura*, N° 33, Barcelona, abril de 2003, pp. 43-51.

Collado, Isabel, García Madruga, Juan (1997) "Comprensión de textos expositivos en escolares: un modelo de intervención". *Infancia y Aprendizaje*, N° 78, pp. 87-106.

Fernández, G., Izuzquiza, M. V., Laxalt, I. (2003) "Condiciones didácticas en la enseñanza de prácticas de lectura en la universidad". Actas de las X Jornadas de Investigación en Psicología. Facultad de Psicología de la UBA, 14 y 15 de agosto de 2003, Tomo I, pp. 237-239.

Galaburri, M. L. (2000) "Problemas de la enseñanza". *Espacios de docencia* N° 2. Publicación periódica interna de la División Pedagógica Universitaria. Universidad Nacional de Luján, noviembre de 2000, pp. 25-28.

Kaufman, Ana María (1998) *Alfabetización temprana...¿y después?*. Buenos Aires. Santillana.

León, José Antonio (1999) “Mejorando la comprensión y el aprendizaje del discurso escrito: estrategias del lector y estilos de escritura”, en J. A. Pozo y C. Monereo (coord.) *El aprendizaje estratégico*. Madrid, Santillana, pp.153-168.

Lerner, Delia (1996) “Es posible leer en la escuela”. *Lectura y Vida*, Año 17, N° 1.

Lerner, D., Lotito, L., Lorente, E., Levy, H., Lobello, S., Natali, N. (1997) *Documento de actualización curricular N° 4*. Dirección de Currículo, Gobierno de la Ciudad de Buenos Aires

Lerner, Delia (2001) *Leer y escribir en la escuela: lo real, lo posible y lo necesario*. México, Fondo de Cultura Económica.