

Proceso inicial de la lectura en la escuela: investigaciones, teóricos y representaciones sociales de los docentes

Johanna Marcela Roldan Bedoya

Programa Todos a Aprender -Universidad del Tolima
jomarolbe@gmail.com

Lyda Jasbleidy Prieto Trujillo

Programa Todos a Aprender -Universidad del Tolima
prietolyda@gmail.com

Resumen

Este artículo presenta un estado del arte sobre las investigaciones en el proceso inicial de lectura, los teóricos que sustentan este proceso y las representaciones sociales que tienen los docentes acerca de la enseñanza de la lecto-escritura en los primeros grados de escolaridad. Sus objetivos son indagar los problemas del proceso inicial de lectura más investigados, elaborar un marco referencial de teóricos que hayan abordado el problema de la lectura, identificar las representaciones sociales que tienen algunos maestros de educación básica primaria de la ciudad de Ibagué sobre la lectura y concatenar a los teóricos con las representaciones sociales. Los documentos hallados —investigaciones y teorías— fueron examinados y analizados fundamentalmente a partir de los resultados de las investigaciones en el proceso inicial de lectura y las representaciones de los teóricos desde un enfoque social de la lectura.

Presentación

Este artículo surge de un extenso trabajo investigativo como producto de tesis de grado de la maestría en educación de la Universidad del Tolima, pretende dar una mirada al acto de leer en la escuela, indaga los problemas del proceso inicial de lectura más investigados, construye un marco referencial de teóricos que han abordado los problemas de la lectura y a partir de una encuesta aplicada a una

pequeña población de docentes, se identifica las representaciones sociales y las metáforas que tienen los maestros sobre el proceso inicial de lectura y se establecen relaciones entre esas representaciones y teóricos consultados.

Metodología

La estrategia metodológica que orienta el diseño y realización del presente estado del arte, ha sido asumida desde los planteamientos de Ramírez & Arcila (2013), para quienes el estado del arte es la construcción de un diseño de investigación documental. Para ello proponen tres momentos metodológicos: la fase pre operatoria, la fase heurística y finalmente la fase hermenéutica.

Fase pre operatoria: Durante esta fase inicial, se realizó una revisión al sustento teórico, destacando en la búsqueda: qué es leer, representaciones sociales sobre lectura, el papel social de la lectura en la escuela, qué dicen las investigaciones sobre la enseñanza de la lectura en su fase inicial, qué metodologías de enseñanza de la lectura son las más frecuentes, qué estrategias se deben usar a la hora de enseñar a leer, etc.

Fase heurística: Para el desarrollo de esta fase, se realiza el rastreo de la información en bases de datos especializadas, la lectura y análisis de información sobre los planteamientos teóricos frente a la

lectura en la escuela, encontrando entre los autores más reconocidos a: Roger Chartier, Delia Lerner, Antonio Viñao, Jorge Larrosa, Paulo Freire, Felipe Garrido, Isabel Solé, María Remedios Molina, Emilia Ferreiro, Ana Teberosky, Armando Petrucci, Ronald Barthes, Robert Escarpit, Michel de Certeau y Estanislao Zuleta. Para las representaciones sociales se tomó las teorías de Abrik Moscovici y Denise Jodelet. En cuanto a las investigaciones sobre lectura se tuvo en cuenta a Nuria Castell, Jiménez y o`Shanahan, Gabriela González Sandoval y Verónica Bottero. El análisis a la encuesta se realizó con los planteamientos de los teóricos ya nombrados y para el análisis de metáforas a Hernán Díaz.

Fase hermenéutica: En esta fase se procedió a leer, analizar e interpretar las diferentes posturas de los teóricos seleccionados, encontrando entre ellos las relaciones, puntos de encuentro y diferencias. En cuanto a las investigaciones se dio especial énfasis al tipo de investigación que se realiza y a las conclusiones a las que llegan. Cada documento fue analizado y organizado en una ficha de sistematización en la que se especificaron los objetivos, las categorías analizadas, los marcos metodológicos y teóricos, las conclusiones y las reflexiones pedagógicas e inferencias a las que se llegan y que son las que se plantean en este estado del arte.

También se elaboró una encuesta con preguntas abiertas que buscó categorizar las representaciones que tienen los docentes sobre: ¿Qué es leer?, leer es como... (a través de tres metáforas), ¿cuáles son las principales dificultades que manifiesta (el docente) para leer?, ¿qué tareas y actividades de lectura desarrolla con sus estudiantes?, ¿en qué teóricos se basan dichas actividades y tareas de lectura?, ¿participa en algún proyecto de investigación relacionado con la enseñanza y aprendizaje de la lectura? En cuanto a capacitación, ¿qué necesidades prioritarias en relación con lectura y escritura necesitan los docentes? y las posibles observaciones dadas por los docentes. Esta encuesta constó de una población de cincuenta docentes de la básica primaria de las Instituciones Educativas José Celestino Mutis, Carlos Lleras Restrepo, Diego Fallón, Alberto Castilla y

Alfonso Palacio Rudas de la ciudad de Ibagué.

Representaciones sociales del proceso inicial de lectura: Aquí se establece relaciones entre lo enunciado por los distintos teóricos sobre la lectura y las representaciones sociales que tienen los docentes de la básica primaria que fueron encuestados, teniendo en cuenta que son quienes orientan el área de lenguaje, enseñan a leer y son profesionales en distintas áreas del saber.

De los cincuenta docentes encuestados solo cuatro docentes son licenciados en el área de lengua castellana, los otros docentes están orientando el proceso inicial de lectura sin tener el fundamento teórico para orientar su práctica pedagógica, situación impuesta por el sistema educativo de Colombia. La encuesta aplicada como instrumento de recolección de los datos, constó de siete preguntas abiertas que buscó categorizar las representaciones que tienen los docentes sobre este proceso, sin embargo, solo se tuvo en cuenta para el análisis las tres preguntas más representativas para esta investigación: *¿qué es leer?, leer es como... (escribe tres metáforas) y ¿qué tareas y actividades de lectura desarrolla con sus estudiantes en clase de lenguaje?*

Análisis. *¿Qué es leer? - categorías / frecuencia*

1. Descifrar y decodificar letras, palabras y oraciones	20
2. Leer es un medio de comunicación	10
3. Interpretar, comprender y reflexionar	7
4. Leer es imaginar, volar	5
5. Es un hábito	2
6. Hobbies	1

Estas respuestas nos permiten constatar la representación social hegemónica que sustenta que la escuela tradicional por muchos años ha transmitido conscientemente una idea de lectura muy reducida, limitada a las micro habilidades más superficiales y primarias, que son las que ha considerado importantes, es decir: discriminar la forma de las letras, establecer la correspondencia entre sonidos y grafías, leer palabra por palabra, pronunciar las palabras correctamente, entender todas las palabras de cada texto, etc. Dejando de lado las destrezas superiores importantísimas para garantizar el éxito en la lectura, cómo ser conscientes de los objetivos de la lectura, leer de manera fluida, comprender el texto a diversos niveles, inferir significados desconocidos, etc. haciendo que el avance en la lectura se dejase un poco a la evolución y práctica de cada uno.

Según Jolibert (1988), “Es leyendo que uno se transforma en lector, y no aprendiendo primero para poder leer después; no es legítimo instaurar una separación entre “aprender a leer” y “leer”. (p 13). Por su parte, Ferreiro & Taberovsky (1979) reconocen en los estudios sobre el comportamiento lector que el significado no deriva de un reconocimiento letra por letra (o palabras por palabra), o sea un descifrado correcto. No se opta por el descifrado puro como forma de abordaje a la escritura. En este sentido, las autoras retoman las ideas de Foucambert quien expone que el descifrado es la clave de todos los males de la iniciación escolar a la lectura; y no duda en afirmar que “el descifrado es fácil cuando se sabe leer”, pero que “la utilización del descifrado como medio para comprender una palabra escrita pone al niño en una situación de fracasar” y concluye, enfáticamente que el descifrado “es una trampa, un regalo envenenado” (p. 345)

Por otra parte, diez de los cincuenta docentes encuestados plantean que leer “es un medio de comunicación”. Según Escarpit (1973):

Leer es un acto complejo de comunicación, un acto de reconstrucción del texto realizado por el lector; por ello se transforma en una experiencia que crea tensión respecto a las normas del texto,

en especial cuando éste es de carácter didáctico o científico, pues ellas reducen las iniciativas y la predisposición que el lector pone en juego en cada acto de lectura. (Citado por Ramírez E. 2009)

Por ello, para Barker y Escarpit la lectura silenciosa, directa y sin mediador alguno, es la lectura en su plena forma, la que moviliza todas las capacidades creadoras del individuo, al igual que lo hace la escritura. Así el acto de leer se encuentra en la motivación y ésta a su vez en las circunstancias del lector, en la cultura. Escarpit (1973) concluye que la lectura es una puerta que conduce a la libertad (p 5).

Las respuestas de otro grupo de docentes giran alrededor de la categoría leer es: “interpretar, comprender y reflexionar” Esta idea se asemeja a la propuesta de Chartier (1991) para entender la complejidad de la lectura. Pues propone que:

(...) la lectura no está ya inscrita en el texto, sin distancia entre el sentido que le asignan quienes lo producen (autor y editor) y el que le atribuyen, mediante su interpretación, los lectores. Por consiguiente, un texto no existe sino porque hay un lector capaz de conferir significación. Así, el texto cambia con los lectores, de acuerdo con los códigos, la percepción de que ellos dispongan, además cobran valores distintos, (p. 45)

Así mismo, Chartier concibe la lectura en una doble dimensión: una individual (interpretación) y otra colectiva (del orden cultural). La lectura es un conjunto de interacciones que tiene como soporte el texto y que varían en cuanto a producción, circulación, distribución y acceso, así como en lo que respecta al lugar de los individuos dentro de una sociedad que formula las reglas culturales de cada época. (1994, p. 34). Desde una perspectiva sociocultural y funcionalista, aprender a leer no es sólo saber decodificar e interpretar un texto, sino darle sentido como herramienta cultural que interviene en el desarrollo individual y como elemento de transmisión cultural. En esta línea se sitúa la definición de Isabel Solé (1992) que caracteriza la lectura como “un

proceso de interacción entre un lector y un texto, proceso mediante el cual el primero intenta satisfacer obtener una información pertinente para los objetivos que guían su lectura” (p. 2)

Además; para Solé (1992), leer es comprender y comprender es ante todo un proceso de construcción de significados acerca del texto que pretendemos comprender. Comprender no es una cuestión de todo o nada, sino relativa a los conocimientos del que dispone sobre el tema del texto y a los objetivos que se marca el lector (o que, aunque marcados por otro, son aceptados por este). Dichos objetivos determinan las estrategias que se activan para lograr una interpretación del texto, además establecen el umbral de tolerancia del lector respecto a sus propios sentimientos de no comprensión.

Leer es como... (metáforas)

Al indagar sobre las metáforas que los docentes podían construir con relación a “Leer es como...”, aparece como relevante: **Leer es como imaginar.** Es jugar con la imaginación. Viajar en el universo. Ventana abierta al mundo. Es como soñar. Es conocer muchas cosas no imaginadas. Recrearse en paisajes que no conocemos. Perdersé en la inmensidad del mar. Beber agua de un oasis en un enorme desierto. Es alimentar la mente. Deleitarse en el dulce sabor de un chocolate. Leer libera. Inspiración para ideas maravillosas. Sublima nuestros impulsos. Leer es como comer un helado de múltiples sabores. Es como cruzar un mar tormentoso. Como la luna y las estrellas. Un sol de posibilidades. Alcanzar el cielo con los ojos, las manos y los oídos. Es como jugar al escondite tras una noche oscura. Es como el amanecer llanero con luces de colores. Leer es como tomar leche fría. Es el elixir para el alma. Descanso para la mente. Al mismo tiempo se destaca la metáfora **“Leer es como comprender”**: Leer es comprender los mensajes. Comunicarse con diferentes escritores. Es un ferrocarril que transporta ideas. Un tesoro de conocimientos. Aprender de una manera más placentera. Las bases de una edificación. Al analizar estas metáforas se puede observar que existe una fuerte relación entre las

respuestas dadas, se repite el patrón confirmando las representaciones de los docentes.

Según Lakoff & Johnson (1999) la idea de la metáfora como un recurso cognitivo que permite razonar sobre dominios abstractos a partir de los “objetos materiales” constituye la base de la metáfora de este autor, como se puede observar también en el siguiente pasaje:

[la] principal ventaja [de la metáfora] es la de darnos una idea más clara del objeto que la que tendríamos si se empleasen palabras tomadas en significación literal. Esto es evidente respecto de aquellas que por medio de palabras que literalmente designan objetos materiales nos ponen a la vista los inmateriales y abstractos; pues es bien claro que, sin el auxilio de los tropos, ni aun oscuramente podríamos comunicar semejantes ideas espirituales. [...] (p. 119).

Es por ello que la metáfora no se debe considerar como una mera relación entre palabras, sino como una forma necesaria para poder ampliar la expresión del pensamiento, algo que, para Hermosilla, no se podría conseguir únicamente con el lenguaje literal. En vista de esto y específicamente para el análisis de las metáforas identificadas, se buscaron algunos patrones en el uso de las mismas, se agruparon teniendo en cuenta la función que tenían para argumentar una actitud particular hacia las ideas presentadas. En el esfuerzo de analizar las metáforas usadas por los docentes y cómo ellas limitan y facilitan la probabilidad del lector para aceptar perspectivas particulares, abordamos como preguntas de análisis las siguientes:

¿Qué ideas son resaltadas y qué ideas se enmascaran como resultado de las metáforas usadas?, algunos de los docentes resaltan la idea de la lectura como la manera de jugar con la imaginación, viajar en el universo, abrirse al mundo; otros ven a la lectura como un paso a la libertad, como una actividad que libera hacia la oportunidad de conocer el mundo, de soñar, mientras que otros docentes tímidamente expresan una idea de la lectura como la

salvación “Beber agua de un oasis en un enorme desierto”, o como un acto tal vez tormentoso “perdersé en la inmensidad del mar”; otro pequeño grupo de docentes expresan la idea de una lectura por goce, por placer, leer “Es alimentar la mente”, “Comunicarse con diferentes escritores”.

¿Qué tareas y actividades de lectura desarrolla con sus estudiantes en el aula de clase?

a. Lectura en voz alta. Lectura en voz alta, competencia de palabras, silabeo, dictados, corrección de ortografía, conocimiento de fonemas, Actividades para desarrollar buena entonación y puntuación, Completar párrafos, lectura grupal y silenciosa, formación de palabras, motivación para que escuchén, representación de ideas-temáticas

b. Análisis de textos literarios. Lectura de imágenes, secuencias narrativas, cambio de versiones a cuentos, análisis y lectura de textos literarios, desarrollo de la imaginación y pensamiento, identificación de moralejas.

c. Actividades de comprensión lectora. Actividades de comprensión, plan lector, interpretación oral y escrita, reconocimiento de palabras desconocidas, diversos tipos de textos, lectura y abordaje tipo prueba SABER, socialización de lo interpretado, creación de hipótesis.

d. Actividades lúdicas de lectura. Sopa de letras, crucigramas, creación de blog – tics, STOP de palabras, tiras cómicas, desarrollo de guías, lectura de símbolos y señales, cantar canciones infantiles.

Es claro observar la relación que se encuentra entre las representaciones sociales que tienen los docentes acerca de la lectura y la manera como lo manifiestan en su práctica pedagógica. Son muchas las actividades que los maestros desarrollan en clase de lengua castellana, sin embargo, se observan desarticuladas, o como Lerner (2001) diría: parcelas del conocimiento. Frente a esto, esta autora dice que el trabajo por proyectos evita que el maestro proponga actividades que prolongan una escuela aburrida.

Esta autora plantea que parcelar los conocimientos en grados y áreas, hace que se pierda el hilo que conduce los conocimientos globales que cada niño debe adquirir para usar su lengua, desaparece el deseo de controlar el aprendizaje (p. 27), pues en los ítems tabulados se encuentran once actividades que buscan controlar el proceso de enseñanza-aprendizaje (Comprensión, interpretación oral y escrita, reconocimiento de palabras, palabras desconocidas, competencias de lectura de palabras, actividades de abordaje a la lectura tipo prueba SABER, desarrollo de guías, corrección de ortografía, socialización de lo interpretado, conocimiento de fonemas, actividades para desarrollar buena entonación y puntuación, identificación de moralejas).

Dado que la finalidad que se persigue constituye un hilo conductor de las actividades, esta modalidad organizativa, además de favorecer la autonomía de los alumnos, se contrapone a la parcelación del tiempo y del saber. Es así como se hace posible evitar la yuxtaposición de actividades inconexas –que abordan aspectos también inconexos de los contenidos– y los niños tienen oportunidad de acceder a un trabajo suficientemente duradero como para resolver problemas desafiantes construyendo los conocimientos necesarios para ello. La organización por proyectos permite resolver otras dificultades: favorece el desarrollo de estrategias de autocontrol de la lectura y la escritura por parte de los alumnos y abre las puertas de la clase a una nueva relación entre el tiempo y el saber. (Lerner, 1996, p. 34)

Por su parte, Garrido (2004) plantea que en la escuela es necesario abrir espacios para que el niño se acerque a la literatura ya que ésta no solamente actúa sobre el intelecto, también en la memoria y la imaginación de manera profunda, como los instintos, los afectos y la intuición, además despiertan un gusto intenso hacia la lectura. La literatura ayuda a comprender el lenguaje escrito. Los lectores así formados podrán leer después por su cuenta. Comprenderán mejor lo que lean. Esta es la mejor manera de formar lectores genuinos (pp. 34-35) Al respecto, siete maestros señalaron actividades rela-

cionadas con el uso de la literatura a través del plan lector.

Analizando de manera global las respuestas de los docentes a las preguntas ¿Qué es leer?, leer es... (escriba tres metáforas en orden jerárquico), ¿Qué tareas y actividades de lectura desarrolla con sus estudiantes?, se puede evidenciar la relación existente entre el concepto, las metáforas y las actividades de lectura que desarrollan los docentes en el aula, arrojando unas representaciones en común: lectura como decodificación, lectura como medio de comunicación, uso reiterativo de la literatura; realizadas a través de actividades de lectura en voz alta, deletreo, silabeo, actividades literarias que llevan a imaginar, volar, soñar y poco considerada como un espacio de construcción de pensamiento, de ciudadanía etc. Sin embargo, un grupo reducido de los docentes encuestados coinciden con los teóricos, pues definen a la lectura como un proceso de comprensión e interpretación, aspecto ideal para la resignificación del proceso lector en la escuela.

Dado así, el presente estado de arte teniendo en cuenta a los teóricos de la lectura y las representaciones sociales de los docentes evidenciadas a la luz de la encuesta, corrobora que los docentes que enseñan a leer y orientan las prácticas de lectura en la básica primaria, manifiestan un desconocimiento de los planteamientos teóricos que deberían iluminar su labor docente; no cuentan con un soporte teórico sólido que justifique la secuencia didáctica que desarrollan en sus clases; desconocen las intenciones didácticas con las que ejecutan actividades en el aula. Esta situación genera serias dificultades y problemas pedagógicos ya que como lo diría Paulo Freire “La práctica sin teoría es ciega y la teoría sin práctica es ingenua” es decir, lo que se desarrolla de esta manera no tiene ningún horizonte, los objetivos y metas de aprendizaje que se proyecten son inciertos.

Finalmente, este estado del arte deja entrever la necesidad de formación de los docentes de la básica primaria de la ciudad de Ibagué, que orientan el área de lengua castellana sin poseer la formación

disciplinar; formación que se sugiere sea proyectada por la universidad del Tolima, en pro de mejorar el acercamiento a la lengua materna de los niños y niñas de Ibagué, sus futuros estudiantes.

Conclusiones

Las conclusiones a las que llega el presente estado del arte son:

- Las investigaciones sobre el proceso inicial de lectura concluyen especialmente que la conciencia fonológica prima sobre la construcción de sentido.
- La representación hegemónica que manifiestan los docentes acerca del proceso lector está centrada en la decodificación y el uso de la literatura como un medio para la imaginación.
- De los docentes encuestados solo un pequeño grupo manifiesta en sus representaciones sociales acerca de la lectura que esta es un proceso mediante el cual se logra interpretar y comprender, estando a tono con los planteamientos teóricos.
- Las representaciones hegemónicas del proceso lector obedecen a que los docentes que están orientando el área de lenguaje en la básica primaria, tienen formación académica en otra área, por tanto, no cuentan con conocimiento disciplinar ni marcos teóricos sólidos que les oriente.
- Esta situación se produce dado que el sistema educativo permite que un docente licenciado en cualquier área o profesional no licenciado, oriente todas las áreas del saber en la básica primaria, cuando se le debería dar especial importancia a los primeros niveles de enseñanza, como se hace en la secundaria, es decir, cada docente licenciado en un área específica, oriente especialmente esa área. El que un docente aborde la enseñanza del proceso inicial de lectura, sin tener las herramientas, es la razón por la cual no se logra la progresión de las competencias del área.

- Es indispensable que la universidad del Tolima como institución formadora de esta región, se apropie de la formación de los docentes que orientan el proceso lector en los primeros años de escolaridad y que no son licenciados en esta área; capacitándolos en aspectos disciplinares y didácticos que redunden en una educación de calidad para los niños y niñas de Ibagué.

- Como tutoras del Programa Todos a Aprender, pasados 6 años de plantear esta investigación observamos que la problemática que este estado del arte evidencia no ha sido abordado por ningún ente institucional con el aval de transformar las prácticas de aula del proceso inicial de lectura y aún se siguen encontrando dificultades en el acercamiento a la lectura en los niños pues los criterios de selección por parte de los directivos y la falta de conocimiento de los docentes ahondan en las dificultades del área de lenguaje y en el desarrollo de las competencias lectoras.

Referencias bibliográficas

Chartier, & Hebrard. (2007). *Educación y Pedagogía*. Educación y Pedagogía.

Chartier, R. (1991). *El orden de los libros*. Barcelona: editorial Gedisa.

Ferreiro, E. (1991). *El espacio de la lectura y la escritura en educación preescolar en Alfabetización teoría y práctica*. México: Siglo XXI editores.

Ferreiro, E., & Taberovsky, A. (s.f.). *academia.edu*. Obtenido de *Los sistemas de escritura en el desarrollo del niño*: <http://www.academia.edu/6965308/1ESCRITURA>

Ferreiro, E., & Teberosky, A. (1979). *Los sistemas de escritura en el desarrollo del niño*.

Ferreiro, E. (2007). *Educación en América Latina: ante necesidades urgentes, urge investigar*. México.

Garrido, F. (2004). Obtenido de *El buen lector se hace, no nace*: <ftp://ftp.uady.mx/pub/bibliotecas/PHIP/El%20buen%20lector.pdf>

Gómez, H. (s.f.). *La teoría conceptual de la metáfora de Gómez Hermosilla*. Obtenido de Ref: Carlos Subirats Rüggeberg. Universidad Autónoma de Barcelona e International Computer Science Institute: http://papers.spanishfn.org/public/La_teoría_de_la_metáfora_de_Gomez_Hermosilla.pdf

Jolibert, J. (s.f.). *BlogSpot.com*. Obtenido de <http://leerunaexperienciamaravillosa.blogspot.com/p/entrevista-josette-jolibert-profesora.html>

Lerner, D. (1996). *¿Es posible leer en la escuela?* *Revista latinoamericana de lectura*, 1-20.

Lerner, D. (s.f.). *Leer y escribir en la escuela: lo real, lo posible y lo necesario* En D. Lerner. México: Fondo de cultura Económica.

Ramírez, C., & Arcila, W. (2013). *Educación y educadores*. Obtenido de Universidad de la sabana: <http://educacionyeducadores.unisabana.edu.co/index.php/eye/article/view/2778/3350>

Solé, I. (1992). *Estrategias de lectura*. Graó.

Solé, I. (1992). *Estrategias de lectura*. Barcelona, España: Graó.

Solé, I. (1995). *El placer de leer*. *Revista latinoamericana de lectura*., 1-8.

Referencia

Johanna Marcela Roldan Bedoya, Lyda Jasbleidy Prieto Trujillo.

Proceso inicial de la lectura en la escuela: investigaciones, teóricos y representaciones sociales de los docentes.

Revista Ideales (2022), Vol. 13, 2022, pp.49-56.

Fecha de recepción: Abril 2021 Fecha de aprobación: Noviembre 2021.