

REPORTE DE INVESTIGACIÓN

LA DEFINICIÓN DE LECTURA EN LA ESCUELA MUNICIPAL JUSLANY DE SOUZA FLORES

María Ioneth Oliveira Amorim / io-neth@hotmail.com

Escola Municipal Juslany de Souza Flores – RR, Brasil

Recibido: 04/03/2023 Aceptado: 21/04/2023

Resumen

Se presenta un análisis cualitativo del discurso de 3 docentes y 8 alumnos del 2.º grado de la Escuela Municipal Juslany de Souza Flores, en Roraima, Brasil, que sigue la perspectiva de Álvarez-Muro (2008) para precisar significados a partir de entrevistas con preguntas abiertas. El objetivo general fue determinar el significado de lectura que se tenía en el segundo grado de la escuela mencionada y, a partir de esa definición, reflexionar acerca de lo que dice las teorías de enseñanza de la lengua y compararlo con la práctica de los docentes de la escuela. Se siguieron los planteamientos de Cassany, Luna y Sanz (2003), y determinamos que no hay una congruencia entre lo que afirman los profesores acerca de la lectura, sus prácticas en aula y la percepción que tienen sus estudiantes con respecto a las actividades de lectura que se les proponen. Los resultados demuestran que, aunque los profesores definen la lectura desde una perspectiva crítica y epistémica, en la práctica la aplican a nivel ejecutivo para resolver ejercicios, escribir y decodificar en voz alta, como evidencian las observaciones de campo y las afirmaciones de los alumnos acerca de la lectura y los hábitos lectores en la escuela.

Palabras clave: lectura – definición de lectura – práctica docente.

THE DEFINITION OF READING AT ESCUELA MUNICIPAL JUSLANY DE SOUZA FLORES

This research presents a qualitative analysis that analyzes the discourse of three teachers and eight students in the 2nd year of Elementary Education at the Juslany de Souza Flores Municipal School, located in the state of Roraima, Brazil. Regarding the analysis, We followed the perspective of Álvarez-Muro (2008) to determine meanings from interviews with open questions. As the general objective of the study was to determine the meaning of reading that was had in the second year of school and, based on this definition, reflect on what the theories of language teaching say and compare it with the practice of the teachers of the school, we also followed the approaches of Cassany, Luna, and Sanz (2003), these allowed to determine that there is no coherence between what the teachers affirm about reading, their practices in the classroom and the perception that their students have regarding the reading activities proposed by their teachers. Thus, the results show that while teachers define reading from a critical and epistemic perspective, in practice, according to the students, they apply it only at the executive level to solve some exercises and write and decode aloud.

Keywords: reading – reading definition – teaching practices.

Abstract

Introducción

Como profesora del 2.º año de Educación fundamental de la Escuela Municipal Juslany de Souza Flores, trabajo con niños de edades comprendidas entre los 7 y 8 años y he notado que el rendimiento académico de los alumnos se ha asociado a la capacidad que tienen estos para leer; además, y coincidiendo con lo estudiado por Sadock, Sadock y Ruiz (2016), es justamente la edad en que se desarrollan y potencian las habilidades lectoras y es la mejor etapa para identificar posibles discapacidades o trastornos relacionados a la lectura.

De manera similar, he notado que en esta etapa, los niños, a través de la lectura aumentan su vocabulario al contextualizar palabras o familias de palabras que generalmente utilizaban en contextos restringidos, como por ejemplo el uso de la palabra “drogaria” (del portugués de Brasil) que suele causarles gracia por relacionarla, en primera instancia con la palabra “droga” que hace referencia también a estupefacientes y, en consecuencia, primero piensan en un sitio donde venden sustancia ilícitas antes que en una farmacia donde venden medicinas; entonces, esto me ha llevado a reflexionar en que lo mismo puede estar sucediendo con palabras nuevas para ellos o aquellas que son de uso poco común en sus contextos cotidianos y el impacto que puede tener esa comprensión en sus desarrollos académicos.

Inclusive, autores como Pérez (2018) se basa en estudios previos (Dolz y Borzone, 2012 y Mota de Cabrera, 2010) para afirmar que la lectura en los ámbitos educativos permite potencializar otros aspectos académicos socialmente necesarios como el desarrollo argumentativo de los estudiantes que, a su vez, incrementa el pensamiento crítico de cada estudiante, inclusive los de educación primaria. (2018, p. 49).

Lo anterior, me ha llevado a pensar en justificar esta investigación por lo importante del desarrollo de una lectura crítica y comprensiva en nuestros niños de escuela que nos permita reflexionar en el papel de los docentes en que ellos alcancen los niveles de lectura esperados. Además, estudios como el de Pereira, Viana, y Morais, (2019) confirman que cu-

ando hablamos de este concepto debemos siempre tener presente que se trata de un proceso crítico que implica decodificación de las unidades lingüísticas presentes y comprensión de las ideas que estos contienen cuando se agrupan en enunciados que cada lector va descifrando a modo de pistas que el texto mismo le va presentando para que el conocimiento previo del lector sea impactado con la información nueva que recibe (2019, pp. 108-109).

Así, actualmente, pareciera no haber dudas en cuanto a afirmar que mientras más se fomente la lectura en los alumnos habrá mejores desarrollos de vocabulario y expresión que se reflejarán en la mejoría de estos en las asignaturas que cursen pero, qué pasa con las dificultades específicas de lectura que presenten los alumnos durante ese proceso.

Ante esto último, y teniendo presente cómo mejorar la práctica docente, nos hacemos el siguiente cuestionamiento que sirve como pregunta que guía la investigación:

¿Cuáles es la concepción de lectura de los profesores y estudiantes del segundo año de la Escuela Municipal Juslany de Souza Flores?

¿Cómo los expertos definen lectura?

Conforme a Martins de Castro Chaib (2006), la lectura podría ser vista como un puente que lleva a un proceso educacional eficiente ya que permite la formación integral de los individuos. Esto es debido a que según este autor la lectura se entiende como proceso por el cual cada quien, gracias a la interpretación, construye su formación intelectual y cultural cuando se enseña de manera eficiente. Demo (2007) afirma que en el proceso de lectura tanto el autor como el lector comparecen como entidades que aportan explicaciones complejas y multiculturales en tanto que recreadores de sentidos por medio del uso del lenguaje.

Según Kleiman (2007), la lectura se considera como una de las actividades basadas en modelos bien definidos acerca de cómo las personas procesan la información; entonces, afirma el autor, si esta no se comprende disminuye el placer y el interés de los lectores y pierde su alcance. Además, la lectura

permite que los individuos amplíen sus conocimientos y tengan acceso a otras culturas de forma estimulante, crítica y diversificada.

De acuerdo con Puccinelli Orlandi (2008), el significado de lectura puede dividirse en tres grandes campos de sentido; el primero se trata de un uso restringido que se da en algunas escuelas a la capacidad de leer y escribir. El segundo, se usa en ámbitos académicos para referir a distintas formas de comprender un texto; el tercero, por su parte, se refiere a la manera en que por medio de los sentidos percibimos las ideologías.

En estudios científicos más recientes, Núñez y Ramalho (2019) presentan un artículo llamado *La orientación para una lectura crítica* y en él desatacan que la lectura, más que una habilidad lingüística, es un medio de asimilación de información codificada que promueve el desarrollo integral de los estudiante en cuanto los sitúa en el mundo para que otorguen sentido a sus conocimientos y puedan desarrollar sus personalidades.

Sin embargo, conforme a los fines de nuestra investigación preferimos la definición de Martins de Castro Chaib (2006) quien define la lectura como un acto que va más allá de la decodificación de palabras escritas, que implica una reflexión acerca de los contenidos que se desprenden del texto que se esté abordando. Y, aunque el autor la relaciona con la escritura pero reafirma que implica una reflexión acerca de los textos que se decodifican que permite ampliar los conocimientos

Esta definición nos parece pertinente porque concuerda con lo propuesto por Freire (1989) quien relaciona la comprensión con una lectura crítica que implica la percepción de las relaciones entre un texto y su contexto y, debido a la multiplicidad de sentidos, permite que los estudiantes de manera razonada, puedan dar sentido a los contenidos de clase que brindan sus profesores.

Por lo tanto, no podemos obviar afirmaciones como las de Xypas (2020), autroa que nos recuerda que en la enseñanza de la lectura no se puede dejar de lado a los lectores como elementos fundamentales de este proceso de enseñanza y aprendizaje, ya que muchos profesores pareciera que promueven una lectura que no está acorde a los contextos inmediatos

reales de sus alumnos. (2020, p. 2)

Por ello, para hablar de lectura concordamos con estos últimos autores y con Solé (2008) quien afirma que la lectura es un proceso interactivo donde cada lector reflexiona acerca del texto que lee para identificar las ideas que este expresa.

Lectura y alfabetización

Mortatti (2006) afirma que en Brasil desde finales del siglo XIX ya se ha venido registrando una disputa entre profesores e investigadores acerca de las dificultades de lectura que hay entre los alumnos, sobre todo en las escuelas públicas. Sin embargo, el autor afirma que la mayor dificultad de lectura no reside en los alumnos sino en la poca organización que tienen las escuela para ofrecer métodos de lectura que sirvan a sus estudiantes en contextos reales.

Mas, Lima y Amorin (2013, p. 03) afirma que existen diversos factores que podrían estar influyendo cuando los niños no aprenden, entre ellos, el asunto de la responsabilidad de las instituciones ya que de las escuelas se culpa a las familias y estas culpan a los profesores por lo que este autor recomienda examinar la dinámica interaccional por la cual es mediado el conocimiento en las escuelas.

Por su parte, Mortatti (2006) describe que debe fundamentarse una nueva tradición alfabetizadora que rompa con esquemas gramaticales tradicionalistas y que la lengua escrita permita generar consensos interpretativos que no limiten a los estudiantes sino que les permitan buscar sentido a su presente, pasado y futuro por medio de una cultura crítica y letrada.

A lo anterior podemos agregar que desde la perspectiva de Cardoso (2007), los alumnos de Educación Básica cuando les son introducidos en el mundo de la lectura deben recibir apoyo e incentivos para que tal práctica se concrete, pues una vez que los adultos se colaboran con los aprendices en la etapa de comprensión permiten que estos desarrollen hábitos cotidianos que permitirán que los alumnos realicen mejores entendimientos de las cosas del mundo.

Sin embargo, para la clasificación de estas dificultades de lectura y su relación con la alfabetización

preferimos utilizar la propuesta de Ferreira y Dias (2004) quienes a partir de los planteamientos de Marcuschi (1985 y 1989) establecen que las dificultades de lectura dependen de esa interacción entre lector y texto que ya habíamos mencionado cuando hicimos referencia a Solé (2008); es decir, se circunscriben, por un lado a la poca capacidad de un lector para descifrar las marcas gráficas de un texto, pero, por otro y en mayor parte, a la poca capacidad de un lector en descifrar e interpretar los sentidos que esas marcas gráficas quieren expresar como medios que sirvieron para plasmar las ideas de otro.

Las citadas autoras, actualizando la teoría de Marcuschi (1985 y 1989), sostienen que esas dificultades interpretativas que resumen las dificultades de lectura se pueden resumir en un fenómeno que llaman fallas de inferencia, o sea, que son deslices que comenten los lectores al momento de asociar contextualmente lo que dice el texto, su sentido literal, su sentido figurado, los conocimientos previos y el contexto en el cual el texto ha sido emitido.

Así, las inferencias son determinadas en tres grandes grupos (Cf. Ferreira y Dias, 2004, p. 446):

- 1) Las inferencias de base textual: estas se subdividen en dos tipos, a) las lógicas, que responden a los procesos de inducción o deducción que apliquen los lectores. Y, b) las sintácticas semánticas que responden a las asociaciones, generalizaciones o correferencias que los lectores hagan en el texto.
- 2) Las inferencias de base contextual: divididas en tres grupos, a) las pragmáticas, que aluden a intenciones y evaluaciones de estas que se extraen del texto. b) prácticas, que remiten a las experiencias previas del lector y, c) las cognitivas, que sirven para referir a las inferencias analógicas y maneras de esquematizar y componer (o descomponer) el texto que asume cada lector.
- 3) Las inferencias sin base textual: que se resume en las inferencias que no aplican a la realidad el texto por tratarse de falseamientos o extrapolaciones de sin fundamento que los lectores hacen de los contenidos del texto.

En consecuencia, en este trabajo hemos decidido asumir y circunscribir las dificultades de lectura en

dos grandes grupos: 1) aquellas que surgen por una verdadera incapacidad o conflicto para decodificar las grafías de los textos y 2) a fallas inferenciales que dificultan la comprensión textual mientras se lee.

Pareciera oportuno afirmar que sería difícil encontrar alguien que dude de los beneficios de una lectura interpretativa que vaya más allá de la simple decodificación no contextualizada, además de recordar que Freire (1989) recomienda que para lograr una lectura completa, los aprendices deben estar acompañados a través de la presentación de materiales escritos tanto en la escuela como en el ambiente familiar “ya que se trata de una adquisición cultural... que no solo ocurre internamente en los niños” (Freire, 1989, p. 46).

Lo dicho hasta ahora se complementa con las investigaciones de Sauthier (2003) quien concluye que la lectura en la actualidad debe ser entendida como la comprensión e interpretación de los diversos géneros textuales y como un instrumento indispensable que permite un tránsito libre en una sociedad letrada donde los individuos deben ser más libres, racionales y capaces de reconstruir los conocimientos.

Por último, en esta investigación tenemos presente lo que Luft (2008) entiende como enseñar lengua, ya que para este autor no se trata solo de trabajar con la lengua materna que los alumnos ya hablan y con la que llegan a la escuela, sino entendiendo que esta enseñanza tiene como fin desarrollar las capacidades comunicativas de los alumnos mientras que la escuela cumple la función social que complementa el compromiso individual de cada estudiante cuando los profesores verifican que la lengua utilizada por los alumnos es una imagen de la realidad de la sociedad en la que viven y esta debe ser reinterpretada por medio de la lectura. (Luft, 2008, p. 30).

Generalidades metodológicas previas al análisis

Esta investigación tuvo desde la perspectiva de Cervo (2007) un enfoque descriptivo cualitativo ya que, luego de una búsqueda bibliográfica, lo encontrado fue contrastado con la realidad, procurando explicar el problema, conocer y analizar las contribuciones culturales y científicas acerca de un

determinado asunto. Es decir, que luego de estudiar qué dice la bibliografía especializada acerca de la enseñanza de la lengua y la importancia de lectura para el desarrollo intelectual de los estudiantes, se contrastó la teoría con las manifestaciones verbales y prácticas de los profesores de la Escuela Municipal Juslany de Souza Flores para determinar cómo los profesores y alumnos están definiendo la lectura y, en consecuencia, trabajándola en la escuela.

La población escolar en cuestión está conformada por 100 alumnos y 4 profesores de las 4 secciones del segundo año de la Escuela Municipal Juslany de Souza Flores, ubicada en el estado de Roraima, Brasil. Mientras que la muestra para esta investigación constó de 8 alumnos y 3 profesores divididos de la siguiente forma: 2 alumno de cada sección (uno perteneciente al grupo con mayor índice académico y uno perteneciente al grupo de estudiantes con promedios suficientes para aprobar), y 3 profesores, porque la autora de la investigación viene a ser la cuarta profesora.

Determinando los significados para el análisis

Como unidades de observación tuvimos los textos producidos por los profesores y alumnos de la escuela, mientras que las unidades de análisis estuvieron conformadas por los contenidos textuales que se derivaron de los cuestionarios y las guías de observación que se aplicaron a los profesores y las frases clave que expresaron los alumnos acerca de la lectura y sus hábitos lectores. Por lo tanto, se siguió el siguiente plan de acción para alcanzar nuestros objetivos:

1. Selección de los instrumentos para la recolección de datos. (Cuestionarios de preguntas abiertas y cerradas con respecto a la lectura).
2. Observación y toma de notas de las clases de los profesores seleccionados y los espacios dedicados a la lectura en la escuela.
3. Comparación entre lo efectuado por los profesores y lo que dice la teoría acerca de la enseñanza de la lectura.
4. Entrevista a los profesores y alumnos seleccionados como muestra de esta investigación.

5. Determinación en el discurso de los estudiantes sus hábitos de lectura y preferencias al respecto.
6. Comparación y análisis de la teoría y la práctica de los profesores con lo expresado por estos con respecto a la lectura con lo expresado por ellos acerca del mismo tema.
7. Redacción de los resultados obtenidos.

El objetivo general de esta investigación procuraba identificar la definición de lectura que se manejaba en la Escuela Municipal Juslany de Souza Flores, por ello, es necesario que, antes de presentar el análisis, ofrezcamos una explicación de a qué estamos llamando “definición” y especifiquemos cómo puede ser identificada en un discurso. Para ello, comenzaremos explicando el concepto de este término que ofrece Cardona (1991) en su *Diccionario de lingüística*:

“Determinación de un límite. Operación que consiste en delimitar y describir el significado”.

(Cardona, 1991, p. 72)

Ahora bien, como lo anterior necesita ser ampliado, recurrimos a Álvarez-Muro (2008) quien no solo ofrece un concepto más amplio sino que ha sido la autora que sirvió como base para el recorrido metodológico asumido en esta investigación.

Álvarez-Muro (2008) nos dice acerca de la definición que esta:

Es una proposición que expone con claridad y exactitud los caracteres genéricos y diferenciales de una cosa, material o inmaterial. Evidentemente [en el habla], si bien estas definiciones lo son en cuanto a su intención, la forma de estos textos no se asemeja a las definiciones canónicas.

(Álvarez-Muro, 2008, p. 210)

La autora agrega que ya que las definiciones son formas textuales particulares y para su identificación se debe comprender lo que los hablantes expresan en sus textos mediante la segmentación de elementos limítrofes que muestran distancia de otros elementos limítrofes. Es decir agrupando a partir del texto del hablante las características de lo hablado que diferencian el concepto referido de otros que podrían ser

del mismo grupo semántico o especie, a través de un discurso expositivo que en ocasiones se vale de la narración para complementar los conceptos.

Álvarez-Muro (2008) dice que para acceder a estos conceptos se hacen preguntas abiertas a los participantes entrevistados y a partir de sus respuestas, los investigadores pueden hallar las definiciones de conceptos específicos que tienen los hablantes que en la mayoría de los casos no se corresponden con exactitud a los conceptos tradicionales referidos en diccionarios o glosarios, pero se relacionan con estos por medio de las experiencias de los entrevistados.

Así que para determinar las definiciones, la autora recomienda tomar en cuenta las repeticiones de ciertos tópicos que los entrevistados asocian al concepto que se pretende definir, o sea, que cuando hablan de algo, los participantes subordinan al tema hablado unidades textuales de información por medio del léxico que utilizan y la forma en cómo lo distribuyen alrededor de un tema o tópico específico.

La autora citada para proponer esta manera de determinar significados se vale de la teoría de van Dijk (1983) al referir que a cada tópico hablado, los informantes rodean con una red de significados que permiten precisar el concepto definido. Por ejemplo, a un voluntario se le pregunta acerca de los tiempos de la esclavitud y en sus explicaciones del periodo histórico comienza a narrar la forma en que las personas oprimidas y obligadas a trabajar vivían, se vestían, y describen lo que ellas comían, etc., veremos que todas esas explicaciones, narraciones y descripciones giran en torno a la definición de lo que era un esclavo desde la perspectiva de quien habla o responde a la entrevista. Conforme a la autora, ejemplos o comparaciones que haga el hablante de elementos que se opongan al elemento central del tema, también son elementos lexicales que permiten identificar las definiciones al describirse las características que no son propias del objeto definido. (Álvarez-Muro, 2008, pp. 210-213).

Así que para esta investigación se aplicó a los participantes que conforman la muestra cuestionarios referidos a la lectura con preguntas abiertas y cerradas que tanto los alumnos y profesores escogidos debían responder, de sus respuestas, se determinaban los significados de lectura que estos manifestaban de

manera implícita o explícita, siguiendo los preceptos de Álvarez-Muro (2008).

El análisis de los datos

En esta oportunidad presentamos cómo a partir de las propuestas de Álvarez-Muro (2008) fueron analizadas las respuestas de los 11 participantes de nuestra investigación: 4 alumnos y 3 profesores de 2.º año la Escuela Municipal Juslany de Souza Flores, todo esto con la finalidad de determinar cuál es la definición de lectura que se tiene en esa escuela y así poder reflexionar en mejoras para la práctica educativa y desarrollo de nuestros estudiantes.

Como en la fase 1) se escogió el cuestionario y la entrevista semiestructurada para la recolección de los datos a analizar, comenzamos describiendo los datos que surgieron luego de la fase 2), o fase de observación, ya que esta se hizo con la idea de contextualizar las posibles respuestas de los profesores y alumnos con la realidad evidenciada en los espacios escolares en que todos conviven. Para ello se utilizó un cuaderno de campo donde se anotaba lo observado.

Primeramente, se observó que la biblioteca de la escuela posee un acervo diversificado de literatura, principalmente de libros didácticos de las asignaturas que regularmente ven los alumnos y sirven para reforzar los contenidos de clase. También se observaron libros paradidácticos que son aquellos que tratan un tema en específico (la esclavitud, las drogas, la guerra, la familia, etc.) adaptados a los niveles educativos de cada serie con el fin de que los alumnos puedan profundizar en temas de sus intereses con libros que ofrezcan explicaciones sencillas a temas extensos, complicados o maduros.

De la misma forma, se observó que el resto de los libros de la biblioteca están conformados por colecciones literarias, revistas educativas, diarios, artículos sueltos, etc.

En cuanto a la presencia de usuarios en la biblioteca escolar, se notó que generalmente hay algunos niños mayores que van a buscar información referente a algunas tareas de clase y otros pocos que para aprovechar la tranquilidad del lugar van en grupos pequeños a mirar revistas.

La otra etapa de observación consistió en asistir a las distintas secciones del 2.º año de Enseñanza Fundamental de la escuela para ver cómo se trabajaba la lectura en el aula. En estos encuentros se pudo observar que en las tres secciones, los alumnos eran invitados a leer solamente cuando era necesario hacer actividades que se encontraban en los libros de texto o cuando se hacía una evaluación. En dos casos, la lectura se pedía solo para que los alumnos graficaran copias de los libros en sus cuadernos para practicar la caligrafía y escritura. No hubo evidencia de lecturas socializadas ni se preguntaba la opinión de los alumnos con respecto a lo leído.

Para la fase de 3) de nuestra investigación: comparar lo efectuado por los profesores en clase y lo que dice la teoría acerca de la enseñanza de la lectura, nos guiamos por lo establecido por Cassany, Luna y Sanz (2003) en Enseñar lengua ya que en este texto teórico se justifica que la lengua y la lectura son elementos que conciernen a todos los profesores de una institución y no solo a los de las disciplinas de idiomas, en virtud de que para la educación todos hacen uso de la lengua como medio imprescindible para la socialización y evaluación de los saberes.

En este texto, los tres autores ya mencionados se basan en el esquema de Colomer y Camps (1991) para proponer cuatro niveles del dominio de la lengua que nos han servido para evaluar lo observado en las clases de 2.º año de Enseñanza fundamental en la Escuela Municipal Juslany de Souza Flores, A saber, estos cuatro niveles son:

- 1) El ejecutivo: nivel operacional donde el mensaje escrito es y puede ser hablado y viceversa. (Cassany, Luna y Sanz, 2003, pág.23).
- 2) El funcional: nivel en que los hablantes tienen dominio de los tipos de texto y pueden resolver exigencias cotidianas que exigen el uso de la lengua. (Cassany, Luna y Sanz, 2003, pág.23).
- 3) El instrumental: que se caracteriza por ser ese nivel donde la lengua es un medio instrumental para acceder a conocimientos de cualquier disciplina o área temática. (Cassany, Luna y Sanz, 2003, pág.23). Y,
- 4) El epistémico: relacionado con el dominio críti-

co y creativo de la lectoescritura aplicado a todas las situaciones de la vida cotidiana. (Cassany, Luna y Sanz, 2003, pág.23).

Entonces, según estos aportes de Cassany, Luna y Sanz (2003), y luego de las observaciones de campo, en las 3 secciones de 2.º año observadas se practica solamente el nivel operacional ya que la lengua se usa para comprobar que los niños pueden copiar correctamente un dictado, graficar apropiadamente las letras que ven escritas en el pizarrón o en los libros y verbalizar oralmente los contenidos escritos en los libros de texto.

Posteriormente y conforme a lo planificado para la investigación, luego de hacer una relación entre lo observado y la teoría, se prosiguió la fase 4) o aplicación de los cuestionarios y entrevistas a alumnos y profesores.

Debido a la edad de los niños (8 años), se procedió con un cuestionario sencillo que daba cuenta de sus hábitos lectorales. Este consistía en 4 preguntas:

- 1) ¿Ya has leído algún libro?
- 2) ¿Te gusta leer?
- 3) ¿Realizas actividades de lectura en la biblioteca de la escuela?
- 4) ¿Realizas lecturas con frecuencia?

Para responder, los alumnos tenían tres opciones:

Sí, No y A veces.

Lo respondido por los alumnos se resume en la siguiente tabla que hemos llamado Resumen numérico de las respuestas de los estudiantes del 2.º año EF.

Esta tabla la utilizamos únicamente como una forma de compilar numéricamente las respuestas de los estudiantes y facilitar la comprensión de los resultados en tanto que especifican y muestran una comparación que se percibe de forma sencilla entre las formas en que los niños que participaron como informantes clave del estudio hacen aseveraciones con respecto a sus procesos lectorales; lo que, en consecuencia, nos permitió contrastar lo que ellos afirman con las prácticas docentes que sostienen los profesores de segundo año de educación primaria de la Escuela Municipal Juslany de Souza Flores.

Tabla 1. Resumen numérico de las respuestas de los estudiantes del 2.º año EF.

Nº	Preguntas	Sí	No	A veces
01	¿Ya has leído algún libro?	87.5%	12.5%	-

Cont. Tabla 1. Resumen numérico de las respuestas de los estudiantes del 2.º año EF.

Nº	Preguntas	Sí	No	A veces
02	¿Te gusta leer?	75%	25%	-
03	¿Realizas actividades de lectura en la biblioteca de la escuela?	25%	62.5%	12.5%
04	¿Realizas lecturas con frecuencia?	100%	-	-

Fuente: la autora.

Como se puede observar posteriormente a la lectura de la tabla anterior, de los ocho niños, 7 respondieron que sí han leído algún libro y uno afirmó no haberlo hecho. De ellos, 6 afirmaron que les gustaba leer, frente a 2 que dijeron que no les gustaba.

De la misma manera, otros 2 respondieron que hacían actividades en la biblioteca, 5 de ellos afirmaron no hacerlo y uno de ellos respondió que lo hacía a veces.

No obstante, cuando se les preguntó si hacían lecturas con frecuencia, los 8 estudiantes coincidieron en sus respuestas al afirmar que sí hacen lecturas con frecuencia.

Luego de que los niños respondieran el cuestionario, se les hizo una entrevista sencilla donde se les preguntaba acerca de sus hábitos de lectura conforme a lo respondido en el cuestionario; solo que esta vez podían dar respuestas abiertas. Las respuestas de los niños eran anotadas en el cuaderno de notas de la entrevistadora.

Como casi todos afirmaron haber leído un libro, se les preguntó cuáles textos habían leído y 6 respondieron que leían los libros de clase para las actividades y uno dijo que habían leído cómics, el otro niño recalcó que no había leído libros.

Dos alumnos dijeron que leían esos libros porque la lectura les ayuda a aprender y a memorizar y dos dijeron que no les gustaba leer porque no era algo que acostumbraban. El resto no dijo nada al respecto.

Cuando se les preguntó acerca de las actividades de lectura en las bibliotecas, todos, incluyendo a los 5 que dijeron no hacerlo, afirmaron que solo van a la biblioteca a leer cuando son llevados por sus profesores. El niño que en el cuestionario respondió que a veces va a la biblioteca, afirmó que no le gusta ir mucho porque hay libros muy gruesos y que mientras más páginas tienen cansan más para leer.

Lo último que se le pidió a los niños fue que dijeran algo con respecto a la importancia de la lectura tanto en la escuela como en casa. 7 coincidieron en decir que la lectura ayudaba a comprender lo que los profesores hablaban, y uno de ellos dijo que eso no era importante porque nunca aprendía nada, que solo leía por leer.

En cuanto a la lectura en casa, 3 dijeron que allá se lee porque es tranquilo y se puede hacer cuando quieran, 1 dijo que sirve para pasar el tiempo a veces, y de los 4 restantes, 3 dijeron que la lectura se hace solo cuando lo mandan los profesores y 1 de ellos sostuvo que no leía en su casa.

Para completar la 5ta fase de la investigación (determinación en el discurso de los estudiantes sus hábitos de lectura y preferencias al respecto), podemos afirmar que cuando se les aplicó el cuestionario a los alumnos y se les hizo la entrevista, se pudo verificar que en la Escuela Municipal Juslany de Souza Flores falta promover la lectura de sus estudiantes ya que estos definen la lectura como una actividad impuesta que sirve solo para realizar tareas y aprobar contenidos impuestos por los profesores, ya que al parecer las actividades de lectura propuestas en clase no despiertan el interés de los alumnos.

Igualmente, se observó también que la lectura se ha tornado operativa (o ejecutiva) en las clases, los alumnos aun no comprenden la importancia de esta para sus vidas y ven poco provecho en desarrollar su hábito. Y aunque sí hay evidencias de que los alumnos pueden disfrutar la lectura (como en el caso de quienes han leído cómics), la lectura en clase desestimula a los alumnos pues solo la perciben como un medio para copiar cosas en el cuaderno y responder a las exigencias de los profesores.

De modo que la lectura desde la perspectiva de los alumnos no estimula la comprensión ni la so-

cialización de sus intereses sino que se resume en actividades evaluativas que deben cumplir por requerimiento de la escuela.

Con la intención de cumplir con la fase 6 de la investigación: comparar y analizar las bases teóricas que hablan de la lectura y la práctica docente de los profesores con sus apreciaciones con respecto al tema aquí estudiado, se les preguntó a las 3 profesoras del 2.º año de Enseñanza Fundamental qué era para ellas la lectura y si tenían el hábito de leer en casa. Igualmente, se les aclaró que podían hablar acerca de la importancia de la lectura, la biblioteca y la utilización de libros y las dificultades de lectura.

Durante esta parte, la investigadora tomaba notas de lo que las profesoras decían y luego les leía lo anotado para que ellas confirmaran que eso era lo que habían dicho. Ninguna de las tres profesoras presentó objeciones ni disparidades con lo transcrito.

Las tres coincidieron en que sí leían en casa (libros, revistas y diarios) sin ofrecer mayor explicaciones. Sin embargo, con respecto a la lectura dijeron lo siguiente:

- La primera de ellas, que identificaremos como Profesora A, afirmó que la lectura le revela muchos conocimientos del mundo, que como en la biblioteca hay variedades de libros tanto didácticos como paradidácticos y demás, sus alumnos la utilizan con frecuencia para ayudarles a la construcción de conocimiento, fortalecer contenidos de las clases y que estando allí, muchos se ponen a revisar y descubren curiosidades.
- Por su parte, la segunda, Profesora B, dijo que la lectura en el día a día escolar favorece la capacidad del alumno de interpretar y establecer significados a diferentes contextos, creando y promoviendo experiencias variadas y situaciones nuevas que permiten la utilización del lenguaje en múltiples formas. Ella agregó que en la vida es fundamental comprender que en la formación de cada ciudadano, así como de un pueblo, la lectura es de gran importancia ya que representa un papel esencial que revela vías de proceso y formación cultural.
- Finalmente, la Profesora C, dijo que la actividad de lectura se hace para reforzar las neuro-

nas. Que para la mente aun no han inventado un ejercicio mejor que el de leer atentamente y reflexionar sobre el texto. Que la lectura es un ejercicio de indagaciones, de reflexión crítica, de entendimiento, de capacitación, que nos permite formarnos nuestros propios conceptos, explicaciones y entendimientos acerca de las realidades y los elementos o fenómenos que nos rodean.

Por lo anterior, podemos comprender que las profesoras entrevistadas definen la lectura desde una perspectiva crítica que se corresponde con el nivel epistémico que presentan Cassany, Luna y Sanz (2003), pero necesariamente, al menos durante lo observado durante la realización de esta investigación, esto no se traduce en una aplicación práctica de este concepto durante las actividades de aula que presentan a sus estudiantes.

Por lo cual, al comparar las respuestas de los 8 estudiantes y las 3 profesoras, podemos interpretar que, conforme a lo expresado por Mostacero (2011), la alfabetización de los alumnos no depende solamente de un concepto predeterminado sino que implica una serie de saberes que además de ser relacionados entre ellos, deben ser puestos en perspectivas con las prácticas lectoras que se expresan en los usos sociales de la escritura.

De modo que se puede concluir que en la Escuela Municipal Juslany de Souza Flores, hay una discordancia entre lo que las profesoras del segundo año de Enseñanza Fundamental definen como lectura, sus prácticas docentes relacionadas con este tema y lo que gracias a dichas prácticas sus alumnos ya perciben de qué es la lectura. Por lo que el desafío de la educación en esta institución radica en la implementación de prácticas lectoras y escriturales que permitan a sus estudiantes desarrollar mejores hábitos de lectura y logren verla más que como un proceso plenamente operacional, como un ejercicio liberador y crítico de mucha utilidad en la vida diaria.

Entonces, cobran relevancia estudios que sirvan para que las escuelas cultiven el poder de la lectura con un enfoque crítico donde los puntos de vista converjan y no haya instigación. Así, se evidencia la necesidad de una investigación como la que aquí se presenta donde se destaque el compromiso de cada profesor en el desarrollo de la lectura en sus

estudiantes ya que esta debería ser una referencia fundamental en el desenvolvimiento mental y académico de los que la practiquen.

Conclusiones y recomendaciones

Por medio de esta investigación relacionada a la definición de lectura que se maneja y aplica en la Escuela Municipal Juslany de Souza Flores, pude reflexionar en mi práctica docente hasta lograr comprender que aunque en ocasiones mis objetivos y planes de clase puedan estar pensados para enseñar procesos lectorales, lo que yo pudiera estar haciendo en las aulas de clase no necesariamente se transforma en formas adecuadas en las que mis alumnos perciben, comprenden y practican, específicamente cuando hablamos de lo relacionado a las actividades de lectura que les propongo en clase.

Por lo tanto, no es descabellado concluir que cada profesor tiene que ser un mediador entre los textos y los alumnos con la finalidad de que nuestros estudiantes desarrollen un pensamiento crítico y adopten hábitos de lectura que les resulten satisfactorios.

Todo esto teniendo presente la perspectiva que, entre otros, Bolet (2013) tiene sobre la lectura al presentarla como la comprensión de visiones de mundo que al ser develadas por un acto de decodificación, contextualización y reflexión, influyen en las ideas y comportamientos de las personas.

Entonces, si tal como afirman los profesores que sirvieron de informantes clave, la lectura suele ser

tomada como un elemento importante de la cultura académica, resulta interesante ver que en escuelas como en la que actualmente trabajo, los estudiantes generalmente presentan problemas de desempeño académico, en parte relacionados con el desarrollo de la lectura y la comprensión de lo que se lee.

Por lo anterior es que investigaciones como la que se presentó resultan pertinentes ya que no pareciera extraño preguntarse y discutir estos temas para determinar si la percepción de la lectura que tienen alumnos y profesores permite realmente mostrar si hay dificultades de lectura que presentan los alumnos de los años iniciales durante los procesos de enseñanza, de aprendizaje, de ambos, o de otros factores socioeducativos que necesitan ser no solo observados sino que también referidos de forma explícita por los propios actores de la comunidad escolar.

Asimismo, vemos que los profesores de los primeros años de educación deben estar más atentos a las respuestas y afectividades de sus alumnos y utilizar la información que estos les faciliten para mejorar los procesos educativos hasta obtener resultados que favorezcan a todos, teniendo presente que la lectura debe ser una actividad menos impositiva, más placentera y siempre reflexiva.

De esta forma, esperamos que las impresiones y reflexiones aquí propuestas sirvan para promover investigaciones relacionadas y, en el mejor de los casos, para mejorar la práctica docente de aquellos que mediante la investigación procuren optimizar el desarrollo lector y la comprensión de sus estudiantes.

Referencias

- Álvarez-Muro, A. (2008). *Poética del habla cotidiana*. Mérida; CP-ULA.
- Cardona, G. (1991). *Diccionario de lingüística*. Barcelona; Ariel Lingüística.
- Cardoso, G. (2007). A importância da leitura para o indivíduo. *Revista Eletrônica de Pedagogia*. Año V, N. 09 Enero 2007. <http://www.fae.edu.br/revista/pedagogia09/pages/artigos/edic09-anov-art03.pdf>.
- Cassany, D.; Luna, M. y Sanz, G. (2003). *Enseñar lengua*; Barcelona: Graó.
- Cervo, A. (2007). *Metodología Científica*. (6.ª ed.). São Paulo; Pearson Prentice Hall.
- Demo, P. (2007). *Leitores para sempre*. (2.ª ed.). Porto Alegre; Editora Mediação.
- Ferreira, S., y Dias, M. (2004). A leitura, a produção de sentidos e o processo inferencial. *Psicologia em Estudo*, 9(3), 439-448. <http://www.scielo.br/pdf/pe/v9n3/v9n3a11>.
- Freire, P. (1989). *A Importância do ato de ler: em cinco artigos que se completam*. (45. ed.). São Paulo; Cortes.
- Kleiman, A. (2007). *Oficina de leitura: teoria e prática*. (11.ª ed.). Campinas, SP: Pontes.

- Lima, B.F., y Amorim, W.T. (2013). *Leitura: extensão de mundo*. Revista *Acolhendo a alfabetização nos países de língua portuguesa*. São Paulo, volume 1, nº. 13, pp.65 – 79, Set. 2012. <https://www.semanticscholar.org/paper/Leitura%3A-extens%C3%A3o-de-mundo-Lima-Amorim/f44b4df870c6f1894bf5b1846553d135347c62a9>.
- Luft, C. (2008). *Língua e Liberdade: Por uma nova concepção da língua materna*. (8.ª ed.). São Paulo; Ática.
- Núñez, I. B. y Ramalho, B. L. (2019). A orientação para leitura crítica: uma experiência na formação inicial de futuros professores de Química 1. *TEORIA*, 149. <https://repositorio.ufu.br/bitstream/123456789/29693/4/TeoriaAtividadeEstudo.pdf#page=145>.
- Martins de Castro Chaib, D. (2006). *Comprensión crítica y aprendizaje dialógico. Lectura y vida: Revista latinoamericana de lectura*, Vol. 27, Nº. 1, 2006, 18-29. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=1980020>.
- Moratti, M. R. (2006). *História dos métodos de alfabetização no Brasil. Métodos de alfabetização no Brasil: uma história concisa*. São Paulo: Editora UNESP, 2019, 27-46. <https://doi.org/10.7475/9788595463394.0004>.
- Mostacero, R. (2011). *La escritura académica como discurso experto y como política de ingreso a la universidad*. *Discurso y Educación*. (F. Bolet, comp.), 11-33. *Discurso y Educación* | ISBN 978-980-7283-13-7 - Libro (bingj.com).
- Pereira, V. W., Viana, F. L., y Morais, J. (2019). *Processamento da leitura: decodificação e compreensão*. *Letras de Hoje*, 54(2), 108-111. <https://doi.org/10.15448/1984-7726.2019.2.34946>.
- Pérez, B. (2018, Julio – Diciembre). *Escritura de textos argumentativos en Educación Primaria*. *Kaleidoscopio*. Nº 15. 30. 48-54. <https://servicio.uneg.edu.ve/kaleidoscopio/numeros/k30/kaleidoscopio%2030%20version%20digital.pdf>.
- Puccinelli Orlandi, E. (2008). *Discurso e leitura*. (8.ª ed.). São Paulo; Cortez. <https://doceru.com/doc/ncv5v0s>.
- Sadock, B.; Sadock, V. y Ruiz, P. (2016). *Compêndios de psiquiatria. Ciência do comportamento e psiquiatria*. (11.ª ed). Porto Alegre; Artmed.
- Solé, I. (1998). *Estrategias de lectura*. Barcelona; Graó.
- Southier, Â. (2003). *O ensino da leitura numa perspectiva interdisciplinar: uma proposta de ação*. *Disciplinarum Scientia. Série: Artes, Letras e Comunicação*, Santa Maria, v. 4, n. 1, 185 - 201. <https://periodicos.ufn.edu.br/index.php/disciplinarumALC/article/view/666>.
- Xypas, R. (2020). *Perguntas e processos para um ensino de leitura literária inovador*. *Revista Investigações*, Recife, 33(1), 1- 27. <https://periodicos.ufpe.br/revistas/INV/article/download/245167/36687>.

