ESSAYS · EXHIBITS ·
COLLECTIONS ·
C
D
e
F

LA LECTURA EN EL AULA UNIVERSITARIA

Rebeca Rivas
Universidad de Los Andes, Mérida, Venezuela
rebecaerivasm@hotmail.com

Resumen

Investigaciones sobre la lectura como estrategia de enseñanza corroboran que es tarea difícil que los docentes comprendan su labor fundamental de orientar a sus alumnos en el uso adecuado de habilidades que permitan interpretar y comprender los textos escritos. Sin embargo, posiblemente, al realizarse estudios sistemáticos y profundos sobre cómo utilizar la lectura en la enseñanza de las asignaturas, la tarea antes mencionada se convertirá en actividad propia de cualquier materia; capacitando y animando a los docentes para orientar a sus alumnos en el mundo de la lectura. Partiendo de lo expuesto, se buscó determinar cómo los profesores universitarios emplean la lectura en la enseñanza de sus respectivas asignaturas, mostrando lo que ocurrió durante las observaciones presenciales en un curso de una asignatura de la Licenciatura en Preescolar y otro de una asignatura de la Licenciatura en Física de la Universidad de Los Andes. Los resultados dejaron ver que en el curso de la Licenciatura en Preescolar, aun teniendo que superar la poca dedicación de los alumnos a la lectura, el docente desarrolla experiencias

afines al seminario contribuyendo, en cierta manera, con el uso de la lectura como estrategia de enseñanza en su materia. Por el contrario, en el curso de la Licenciatura en Física, la práctica de este docente no muestra indicios de utilizar el recurso de la lectura. Así, usar o no la lectura académica, marcaría una brecha entre conocer o desconocer el discurso propio de cada asignatura.

Palabras clave: Lectura, universidad, estrategia, enseñanza.

Reading in the college classroom

Abstract

Research on reading as a teaching strategy corroborate that is difficult for teachers to understand the substance of their work to guide their students in the proper use of skills that allow interpret and understand written texts. However, possibly the systematic and thorough studies on using reading in teaching the subjects performed the above task will become very activity of the nature of any material; enabling and encouraging teachers to guide their students to the world of reading. Starting from the above, sought to determine how university teachers use reading in teaching their subject, showing what happened during the classroom observations in a course of a subject of the Degree in Preschool and another of a subject of the Bachelor in Physics from the University of Los Andes. The results showed themselves in the course of the Degree in Preschool, even having to overcome the lack of commitment of students to the reading, the teacher develops similar experiences to the seminar, contributing in some way, with the use of reading as a strategy teaching in their subject. By contrast, in the course of the Degree in Physics teacher practice this shows no signs of use reading resource in teaching their subject. So, use or academic reading mark a gap between knowing or ignoring the very discourse of each subject.

Keywords: Reading, School, strategy, teaching

Introducción

Podría parecer difícil ayudar a los docentes a promover entre sus alumnos la utilización de habilidades que permitan interpretar y comprender los textos escritos, es decir, que asuman la lectura como una tarea propia y como estrategia de enseñanza. Sin embargo, podríamos apostar que si se desarrollaran estudios profundos y sistematizados sobre cómo usar la lectura en la enseñanza de las asignaturas en los diversos niveles educativos, la tarea antes mencionada sería simple y natural dentro de las diversas disciplinas. De este modo, los docentes podrían descubrir las ventajas de la lectura, hacerse conscientes de su importancia y practicar el placer de la convivencia con la misma. En consecuencia, los profesores estarían capacitados y animados para orientar a sus alumnos en el mundo de la lectura, a la vez de utilizarla como herramienta frecuente de su trabajo docente.

Aunado a lo ya expresado, son pocos los estudios acerca de cómo es utilizada la lectura en una asignatura en la docencia universitaria. Por el contrario, hay una gran cantidad de investigaciones sobre cómo enseñarla, en particular, en el nivel de la Educación Básica. Esto es preocupante por cuanto todos conocemos del papel fundamental de la lectura en la alfabetización académica universitaria.

Partiendo de lo expuesto, se decidió desarrollar la presente investigación, que indaga en aspectos del proceso docente universitario y la lectura. En síntesis, se buscó determinar si los profesores la utilizan o no como una estrategia para la enseñanza de sus respectivas asignaturas.

De esta manera, en el desarrollo del presente artículo, se podrá apreciar de manera detallada qué ocurrió durante las observaciones en clases de dos cursos de la Universidad de Los Andes (Mérida), en los que se investigó acerca del uso de la lectura como estrategia de enseñanza.

La lectura en la enseñanza ¿un problema de ahora?

Realmente es interesante apreciar cómo a través del tiempo se ha insistido en revisar qué ocurre en la enseñanza en los diversos niveles educativos, escudriñando sobre diversos aspectos o elementos que sentimos influyen en el aprendizaje o más bien en la comprensión de los discursos propios de cada disciplina; entre estos elementos, quizá, se ha tomado en cuenta la lectura, queriendo tal vez con ello dar respuestas a su omisión dentro del proceso de enseñanza de las diversas asignaturas. Es así como nos dimos cuenta de que, desde el caso particular de nuestro estudio, se ubican investigaciones que, aún sin tratar de manera directa el tema de lectura, dieron pie a la investigación desarrollada sobre el uso de la misma en el ámbito universitario. Tal es el caso del estudio que realizamos durante el periodo 1.994 y 1.995, el cual fue una investigación exploratoria sobre la docencia de pregrado en algunas Facultades de la Universidad de Los Andes, Mérida, Venezuela (Rivas, 1995). En el estudio mencionado se determinó y caracterizó el tipo de enseñanza desarrollada por nueve profesores de diferentes Facultades egresados del Programa de Actualización de los Docentes (PAD) del Vicerrectorado Académico. A la vez, los resultados de aquella investigación mostraron la escasa utilización del recurso de la lectura en la enseñanza de las asignaturas a cargo de los profesores participantes en la investigación.

Desde ese momento ese pequeño estudio sirvió de incentivo para explorar más profundamente ciertos aspectos de la docencia en el ámbito de la Educación Superior,es decir, la necesidad de vincular el tipo de enseñanza que se ofrece en la universidad con la lectura como estrategia de enseñanza; entendiendo este término en nuestra investigación como lo define Díaz B., F. (1998) quien nos dice que las mismas son "...procedimientos o recursos utilizados por el agente de enseñanza para promover aprendizajes significativos."

Ahora bien, saliendo de nuestro panorama, es indudable que nos topamos con una gran variedad -en número y tipo- de investigaciones que hasta ahora se han realizado en cuanto a la lectura, lo que refleja que este tema, que puede surgir como una necesidad netamente personal y puntual

dentro de un ámbito, se ha difundido por ser fundamental dentro de la alfabetización académica. Como prueba de esto tenemos los numerosos trabajos que desde hace más de 16 años comenzaron a desarrollarse por Ediger Marlow: Evaluation of Reading Progress (1998); Reading and Writing in the curriculum (1998); Affective objectives in reading (1998); Organizing for Reading Instruction (1997); Principles of Learning and the Teaching of Reading (1997), entre otros. Así mismo, podemos mencionar los estudios de Alvermann, Donna: Adolescents´ Negotiations of Out- of-School reading Discussions; Middle and High School Students´ Perceptions of How they Experience text-Based; Gender, text and discussion: expanding the Possibilities.

Generalmente, las investigaciones mencionadas se caracterizan por abordar la lectura desde la perspectiva del aprendizaje y de su enseñanza y están dirigidas fundamentalmente a indagar lo que ocurre en la Escuela Básica.

Acercándonos un poco a nuestro panorama nacional, vemos también que la lectura y lo que a esta compete, ha sido abordado igualmente desde hace un poco más de 15 años, es el caso de uno de los estudios de Armando Morles (1999): ¿Por qué algunos estudiantes venezolanos en la Escuela Básica no leen?. Según los resultados, 75,49 % de los estudiantes indicó que por razones de tipo afectivo no muestran una disposición favorable hacia la lectura. Sin embargo, estudios como el citado nos muestran que hasta ese momento la gran preocupación era encontrar o descubrir aspectos aún desconocidos de lo que ocurría con la lectura a nivel de la Escuela Básica, centrándose fundamentalmente en los estudiantes, dejando de lado el proceso de enseñanza.

Al transcurrir de los años se han tomado en cuenta otras perspectivas importantes o necesarias de conocer en cuanto a la lectura, es decir, son numerosos los investigadores motivados en comunicar lo que ocurre más allá del proceso de lectura, especialmente dentro de la Escuela Básica. Se pueden citar, por un lado, casos cercanos de investigadores de nuestra propia Universidad de Los Andes como Serrano (1979) con La comprensión de la lectura y, esta misma autora, con la Enseñanza-Aprendizaje de la lectura. Enfoque metodológico; Tellería (1982): La comprensión de la lectura; Agui-

rre(1992): Nociones sobre lectura y escritura en niños de primer grado; Romo(1986): Familiaridad con la lengua escrita y comprensión de la lectura y Compartiendo la lectura: Un estudio en la escuela (1998); Dubois (1987): El proceso de Lectura: de la teoría a la práctica; Peña (1979): El problema de la comprensión de la lectura en la escuela primaria y Hacia un diagnóstico de dificultades en el aprendizaje de la lectura (1982), entre otros. Por otro lado, mencionamos casos no tan cercanos como el de O´Brien (1995) con Why content literacy is difficult to infuse into the secondary school: Complexities of curriculum, pedagogy, and school culture.

Así mismo, se encuentran estudios que se han realizado en el ámbito de la Educación Superior como los del Ediger Marlow (1991): Reading on Higher Education; Is my Understanding yours? (1998); Reading to learn (1997). Podemos reseñar también a Elbro Carsten con Functional reading Difficulties in Denmark: A study of adult reading of common text (1995). Igualmente, Maclellan, Effie (1996) con Never mind the stategy, feel dispair: evidence of higher education students´ineffectual reading, los cuales están orientados más hacia al aprendizaje que a la enseñanza de la lectura. Del mismo modo, podríamos señalar aquí el estudio realizado por Tellería (1982): La comprensión de la lectura en el nivel universitario que, aun siendo realizado en el ámbito de la Educación Superior, está sesgado básicamente hacia la comprensión de la lectura.

De igual manera, investigadores como Lunzer (1979), Ratekin (et al, 1985), Smith y Feathers, (1983) y Alvermann (et al, 1990), se interesaron en investigar desde hace más de 30 años acerca del recurso de la lectura en el aula como una herramienta de enseñanza en la Escuela Media (middle school).

Ahora bien, de todos los antecedentes indicados vale la pena detenerse en la investigación desarrollada por Alvermann y sus compañeros para el año 1990. Los autores muestran lo que ocurre en las discusiones con las lecturas asignadas en diferentes áreas de contenido de la Escuela Media (middle school) de cuatro escuelas diferentes en el Estado de Georgia, tres rurales y una urbana. En dicho estudio los investigadores utilizaron el método comparativo de Glaser y Straus. Observaron a 24 maestros de Escuela Media que participaron como voluntarios durante dos semestres, mientras

conducían actividades de discusión de textos asignados. Al finalizar el estudio en cuestión, cinco maestros fueron entrevistadosmientras observaban en videos su propia actividad de discusión.

El propósito de los maestros parecía influir en el tipo de discusión que conducían: cuando el propósito era definir términos, dar información o revisar una prueba, la discusión consistió principalmente en lectura/recitación o simplemente recitación. Si por el contrario, el propósito era facilitar la comprensión de las ideas, la discusión se desenvolvía como un foro abierto. Así mismo, se comprobó que los maestros, aun cuando manejaban conceptos de lo que constituye una discusión, rara vez las definiciones coincidían con el desarrollo de sus debates. Los maestros se preocupaban más por mantener el control del grupo y tratar de cubrir el contenido temático, que por estimular una participación activa de los estudiantes en la construcción del significado del texto. Esto indudablemente guarda estrecha relación con lo que Porlán (1998) llama el currículo tradicional.

Según Porlán los docentes que lo practican tienen una obsesión por los contenidos y la creencia de que las conductas de los alumnos que demuestran una falta de conexión con el hilo conductor de la clase o una clara interferencia con el esquema previsto-como por ejemplo alumnos distraídos, respuestas fuera de contexto, relaciones paralelas entre alumnos, entre otras cosas- demuestra la tendencia que poseen hacia la indisciplina y la inadaptación escolar. Así mismo, estos profesores tienden a pensar que existe una única forma de hacer las cosas en el aula, generalmente exponiendo ellos un contenido sin mayor intervención de los alumnos.

El estudio de Alverman y otros (1990) está centrado en la caracterización de las discusiones que se producen en los salones de clase a partir de las lecturas recomendadas o utilizadas. No obstante, los autores también tratan sobre la estrategia de la discusión de materiales escritos asignados en el aula. Lo obtenido y reseñado en esta investigación, si bien es cierto que fue realizada hace 25 años y enfocada dentro de un nivel educativo diferente, ya representaba un logro para ese momento y una luz dentro de nuestra investigación, por cuanto mostraba una manera de utilizar la lectura en la enseñanza de las asignaturas pertenecientes a diferentes áreas.

Del mismo modo, Ratekin (1985) y sus compañeros indican, luego de analizar diez textos de métodos para la lectura por áreas de contenido, que las metas y suposiciones de las prácticas de enseñanza recomendadas en dichos libros, al ser contrastadas con las prácticas que se llevaban a cabo por los ocho profesores participantes en su investigación, no tenían ninguna correspondencia. Los capítulos analizados en los mencionados libros incluían introducciones, definiciones, explicaciones y declaraciones necesarias en la lectura por áreas de contenido. Así mismo, mostraban escenarios de situaciones en el salón de clases. Partiendo de ello, los autores lograron identificar tres necesidades en los profesores (Ratekin, 1985):

1. Variar la organización de los escenarios y métodos instruccionales.
2. Planificar actividades para desarrollar en los estudiantes buena disposición para el aprendizaje, adquisición de información e internalización de conceptos.
3. Usar una variedad de recursos instruccionales para ayudar a los estudiantes al desarrollo de conceptos.

Al finalizar el estudio, los autores en cuestión percibieron "que las recomendaciones hechas por los autores de los libros de texto sobre la enseñanza de la lectura por áreas de contenido eran raramente implementadas" en los salones de clases observados por ellos (Ratekin: 1985, p. 434). Igualmente, pudieron observar que para los profesores participantes en su estudio, las recomendaciones de estrategias de lectura por área de contenido eran de poco valor instruccional.

Smith y Feathers (1983), en "Teacher and student percepcions of content area reading" muestran la gran preocupación entre los profesores de lectura por el mejoramiento de la enseñanza de la lectura en distintas áreas de contenido o diferentes asignaturas en el salón de clases. Según los autores, "Esta preocupación se basa, en parte, en la suposición de que las fuentes escritas proveen una mayor porción de la información para ser aprendida en las clases, y que los profesores deben ayudar a los estudiantes a leer estos materiales efectivamente..." (Smith y Feathers, 1983, p. 348).

A manera de conclusión los autores señalaron:

> *La respuesta para mejorar la lectura en clases de contenido puede no ser tan simple como centrarse en el mejoramiento de la instrucción. Nosotros necesitamos ampliar el papel de la lectura en estas clases. Nosotros también necesitamos aprender sobre el papel de la lectura en una variedad de contenidos en las clases... (p. 354)*

Finalmente, otro estudio realizado por los mismos autores anteriores Smith y Feathers (1983) sobre "The role of reading in content classrooms: Assumptions vs. reality", no solamente muestra cómo sus autores se dedicaron a analizar el tipo de tarea de lectura, las actividades de lectura y la instrucción de la misma, sino que, para entender el papel que tenía en las clases observadas, en este se hicieron preguntas adicionales como: ¿Cuál era la función de la lectura? ¿Cuán significativa era la lectura en estas clases?¿Cuán necesario era para los estudiantes leer el texto?".

En el análisis de la información recabada los autores encontraron que "... la lectura no era parte integral de las actividades de la clase" (Smith y Feathers, 1983, p. 265). En otras palabras, aunque en algunos momentos se usaba, se hacía de manera aislada o no se veía con la posibilidad de una estrategia de enseñanza-aprendizaje, es decir, la lectura no formaba parte integral del proceso de comprensión del discurso propio de las asignaturas.

Ahora bien, lo reflejado en esta última investigación, realizada hace más de 30 años, da cuenta de la preocupación respecto a lo que ocurre con la lectura como herramienta de alfabetización académica, aunque no fuese llamada para esa época con ese nombre. Esto no es un aspecto que nos preocupa desde hace poco tiempo o para el momento que realizamos la investigación que aquí se presenta, por el contrario, es un asunto que lleva varias décadas de estudio y que bien vale la pena continuar reseñando y analizando como elemento que debe sacudir las prácticas rutinarias y tradicionales de la enseñanza en nuestras aulas, sin importar cuál sea el nivel educativo en el que pretenda ser desarrollada.

En pos de buscar nuevos elementos que contribuyan con hacer de la lectura una práctica cotidiana dentro del proceso de enseñanza de las diversas disciplinas y que esto ayude, a su vez, con la alfabetización académica, los especialistas continúan desarrollando estudios que muestran su preocupación por lo que ocurre o debería ocurrir dentro de nuestras aulas durante el proceso de mediación de las diversas disciplinas. Como un ejemplo de esto bien vale la pena citar el estudio desarrollado por Fernández G., Izuzquiza M., Ballester M. y Barrón M. (2006), referido al Pensar la gestión de la enseñanza en el aula universitaria. En este, sus autoras exponen con gran preocupación la necesidad de que la educación universitaria asuma como prioridad curricular, pedagógica y política la alfabetización académica de los estudiantes, concibiendo esta, bajo la perspectiva de Carlino (2003), como la enseñanza y el aprendizaje de un conjunto de nociones y estrategias que permitan, por una parte, interrelacionar al estudiante con la naturaleza discursiva de las disciplinas y, por otra, que lleguen a ser capaces de producir y analizar textos requeridos para aprender en la universidad. En otras palabras, estas autoras enfatizan que en las asignaturas se enseñan los conceptos disciplinares específicos, sin orientar a los estudiantes hacia el desarrollo de "habilidades de comunicación"; aspecto significativo dentro de la función social de la universidad que conllevaría a que estos estudiantes, sin mayores dificultades, lleguen a formar parte de las comunidades científicas y profesionales. Por el contrario, pareciera que los docentes centran su ejercicio en tareas tradicionales que solo consiguen la acumulación del conocimiento, pero no un proceso de comprensión y reflexión crítica.

Metodología

Se trató de un estudio de casos, de campo no experimental y la unidad de análisis para esta investigación fue la clase. La técnica utilizada fue la observación, para lo cual se recabó información por medio de visitas presenciales no anunciadas a través de un semestre lectivo en un curso de una asignatura de la Licenciatura en Preescolar y otro de una asignatura de la Licenciatura en Física de la Universidad de Los Andes, en la ciudad de Mérida, Venezuela. Dichas observaciones fueron guiadas con la formulación

de las siguientes preguntas: ¿qué materiales de lectura se utilizan?, ¿cómo se utilizan?, ¿cuándo y para qué se usa la lectura durante la clase? Las observaciones de las clases y el análisis de los resultados estuvieron centrados en obtener respuestas a las preguntas anteriormente indicadas.

En la exposición de los resultados se transcribieron citas textuales y expresiones orales, tanto de los profesores como de los alumnos, recogidas durante el momento de la observación, las cuales aparecen entre comillas. Así mismo, aparecerán expresiones entre paréntesis que son explicaciones dadas por la observadora de lo que ocurría en esos momentos.

Resultados

Caso 1: Curso de la Asignatura de la Facultad de Humanidades y Educación:Licenciatura en Preescolar

Esta asignatura del Departamento de Psicología está ubicada en el sexto semestre de la Licenciatura en Preescolar de la Escuela de Educación. Los objetivos que se proponen para los estudiantes son el conocimiento de diversas concepciones teóricas de la personalidad de los niños; desarrollo psico-afectivo del niño; análisis de los factores de carácter biológico, psicológico, social, cultural e histórico en el desarrollo de la personalidad; el papel del docente en el desarrollo de la personalidad del niño en edad preescolar y la aplicación de algunos métodos, técnicas e instrumentos útiles en la evaluación de la personalidad del niño en edad preescolar.

El número de participantes en el momento en que se realizó la investigación fue de 30 estudiantes de sexo femenino.

Durante las ocasiones en las que fueron observadas las clases de este curso se realizaba una estrategia de enseñanza con las características propias del trabajo en un seminario. Esencialmente se partía de la asignación de lectura de textos con anticipación de al menos una semana para luego, al llegar al aula, discutir el material y establecer relaciones con otros anteriormente leídos y con experiencias cotidianas.

Tomando en cuenta los aspectos que ocupan nuestra atención como

son el tipo de materiales de lectura asignados por el docente, el momento del semestre cuando son asignados dichos materiales, para qué y cómo son usados, pasaremos a describirlos a continuación:

1) En cuanto a los materiales asignados por el profesor este, básicamente, indicaba capítulos de libros y, en algunas oportunidades, trabajos elaborados por él mismo. El siguiente párrafo ilustra nuestra apreciación:

P.: "Hasta aquí yo supongo que ustedes leyeron lo demás. Ahora me gustaría saber si tienen alguna duda ya que ustedes van a realizar un estudio de caso".
A1-P: "¿Nosotros vamos a seguir este esquema?".
P-A: "Buena pregunta"
A2-P: (Pregunta en cuanto a la modalidad para presentar el estudio)
P-As: (les explica sobre el estudio de caso. El material discutido en ese momento era una ponencia presentada en un evento científico)
P-As: "Teníamos un tema para hoy sobre evaluación y observación, no lo vamos a leer aquí, ni lo colocaremos en mesa redonda ya que no hay luz (había problemas de electricidad en esos días en la Facultad)... ustedes tienen un manual sobre el Centro de Desarrollo Infantil, para mañana traten de leerlo".
P-As: (Casi al finalizar la clase) "les voy a dejar un material sobre la evaluación y observación para el próximo jueves, de hoy en ocho".

P: Profesor; A1-P: Alumna 1 habla al profesor; P-A: Profesor habla a una alumna; A2-P: Alumna 2 habla al profesor; P-As: profesor habla a las alumnas.

Algunos autores como Porlán (1998) plantean que en el desarrollo de la enseñanza tradicional lo común es que los docentes guíen su enseñanza con el uso de un único libro de texto. A diferencia de ello, este docente no solo usa fotocopias de algunos capítulos de diferentes libros sino que, además, recurre al uso de materiales preparados por él. De esta manera podría pensarse que lo dicho por Porlán se adapta más a los niveles de Educación Básica, pero no así en el Nivel de Educación Superior.

2) En relación con los propósitos perseguidos por el profesor al asignar un material de lectura, se pudo observar que su función era propiciar la discusión en clase y apoyar el desarrollo de algún tema del programa. De igual manera, los materiales de lectura se utilizaban para que las alumnas tuviesen apoyo o bases en el desarrollo de un estudio de caso durante el semestre. Esto se evidencia en los textos que se citan a continuación, seleccionados de las diferentes clases observadas, ya que reflejan los objetivos del profesor al asignar un material:

P-As: "No pretendo que se aprendan esto (el contenido de uno de los materiales de lectura que se estaba discutiendo), sino que conozcan esto como uno de los métodos, conozcan las técnicas... responden a un momento determinado...."
P-As: (Al terminar de leer una de las alumnas) "hasta aquí yo supongo que ustedes leyeron lo demás. Ahora me gustaría saber si tienen alguna duda ya que ustedes van a realizar un estudio de caso".
P-As: (Al finalizar la clase) "Bueno lo dejamos hasta aquí. Terminen de leer las guías, porque vamos a hacer una síntesis. A mí estos materiales me parecen buenos porque nos muestran trastornos sicopatológicos, pero que no son muy frecuentes. Sin embargo, tenemos a... (cita el nombre de un autor) que nos muestra casos sicopatológicos en condiciones normales... estos se complementan ... "

Lo común, según lo que se aprecia tradicionalmente en las aulas universitarias y en diversos niveles educativos, es que se asignen materiales con el propósito casi exclusivo de evaluar la información posteriormente. En nuestro caso, como se pudo apreciar, estos propósitos varían un poco, pues se persigue apoyar temas del programa, así como el estudio de caso que las alumnas deben elaborar y, a su vez, que sus contenidos conlleven a la discusión.

3) Con respecto a las razones por las que los alumnos (as) leen el material asignado pudimos observar que, básicamente, tienen relación con el acto de intervenir, participar o recordar la información durante las discusiones de clase.

A1-P: (Mientras se hacía una lectura) "¿Qué es paradigma positivista?".
P-As: (Realiza la explicación.)
A2-P: "¡Ah! profe En cuanto a la metodología, ¿cuál es la que vamos a utilizar, solo la observación?"
P-As: "Vamos a comentar hoy algo sobre la parte de evaluación para luego caer en la parte de observación... ¿Qué entienden ustedes por evaluación?"
(Las As, comienzan a intervenir espontáneamente y el P va acotando las intervenciones. Otras As no intervienen, solo escuchan y un pequeño grupo sentado al final del salón habla entre ellas.)
P-As.: "¿Qué dicen por allá?, ¿Cómo es tu nombre?, ¿Qué ibas a decir tú?" (la A. a la que le preguntan responde y sus dos compañeras también intervienen.)

(Durante otra observación.)
(Aún no comienza la clase. Las mesas y sillas estaban dispuestas en un rectángulo. Las alumnas comentaban):
A1-A2: "¿Tú leíste?",
A2: "Sí",
A3: "Oye, pero entonces esto va a estar interesante".
P-As: "...vamos a ver ¿qué les pareció el material?".
A4: "Me llamó la atención el de... (nombre del autor y da varios ejemplos citados por el autor).
A5: (Interviene leyendo párrafos que le llamaron la atención del mismo material que su compañera refirió y luego hace su interpretación).

A1-P: Alumna 1 habla al profesor; A2-P: Alumna 2 habla al profesor; A1-A2: Conversación entre dos alumnas; A3, A4 y A5: Se refiere en cada caso a intervenciones de alumnas diferentes.

Con íntima relación a lo dicho en el aspecto anterior, generalmente los alumnos recurren a materiales de lectura porque dichos contenidos serán evaluados por medio de una prueba oral o escrita. Contrariamente, pudimos notar que las alumnas leían porque les interesaba participar en la discusión, señalando aspectos relevantes de la lectura y realizando pregun-

tas, entre otras cosas.

4) Finalmente, en cuanto al uso que el profesor realiza del material asignado durante las clases, se pudo observar que, generalmente, este les solicitaba a sus alumnas colocarse en rectángulo para realizar lectura en grupo. El procedimiento consistía en que una estudiante leía en voz alta y el resto de la clase la seguía en forma silenciosa en sus respectivos materiales. Sin embargo, el profesor involucraba al resto del grupo de manera más activa, pidiendo su opinión e interpretación del material asignado o que se estaba leyendo para ese momento. En algunas ocasiones, en las que aparentemente sus estudiantes no habían leído, recurría a realizar intervenciones largas.

De acuerdo con la información presentada respecto a las observaciones, se podría indicar que: las alumnas leían poco, generalmente eran el mismo grupo de alumnas las que intervenían; en varias oportunidades el profesor se preocupaba más por la realización de ciertas actividades, como por ejemplo, discutir los resultados de un trabajo o la visita al Centro de Desarrollo Infantil que profundizar en ciertos contenidos que aparecían en los textos asignados; los materiales seleccionados, generalmente, eran capítulos de libros o ponencias, estas últimas, escritas por el profesor. Pese a lo expuesto, se pudo apreciar un intento de usar la lectura como estrategia para la enseñanza o el desarrollo de ciertos contenidos dentro del programa de la asignatura en cuestión. Valdría la pena señalar aquí el estudio realizado por Morles (1999) que, aun cuando se trata de estudiantes de Educación Básica, tiene relación con estas observaciones por cuanto podría pensarse que las estudiantes leen poco por razones afectivas; es decir "porque no les gusta leer, porque hay cosas más importantes que hacer, porque no hay razón para leer o, simplemente, porque leer no tiene sentido" (p.346). Por otra parte, según nuestra perspectiva, se podría también deducir que las estudiantes posiblemente no leen por razones relacionadas con las características de los materiales: la extensión, dificultad, accesibilidad o si son atractivos. Así mismo, podría pensarse que las razones por las que no leen o leen poco estén referidas a hábitos o costumbres estudiantiles.

Caso 2: Curso de la Asignatura de la Facultad de Ciencias: Licenciatura en Física.

Esta es una asignatura igualmente ubicada en el sexto semestre de la Licenciatura en Física de la Facultad de Ciencias, con cuatro horas teóricas y dos prácticas, en las que se exploran en detalle las manifestaciones físicas básicas que caracterizan, desde el punto de vista microscópico, los cuerpos en estado sólido, los núcleos atómicos y las partículas elementales. En otras palabras, "el objetivo principal del curso es conocer, distinguir la información tanto experimental como teórica que se posee acerca de los tres entes físicos fundamentales del estado sólido, el núcleo y las partículas elementales"

Durante el semestre de la investigación, en la asignatura Física Moderna II, participaron siete (7) estudiantes, cuatro de sexo masculino y tres de sexo femenino.

Cabe indicar que, para guiarse en sus clases, el profesor utilizaba constantemente un material manuscrito con sus anotaciones y al igual que en el caso anterior, durante el desarrollo de las actividades de esta asignatura, se realizaron cuatro observaciones de clases. Veamos los resultados:

1) En cuanto a los materiales asignados por el profesor, no se pudo apreciar que incluyera textos, revistas u otro material para la lectura, aun cuando, según la bibliografía del programa de la asignatura, se recomiendan tres textos, pero no se hizo referencia a los mismos durante las clases. Sin embargo, el profesor, en conversaciones con la investigadora, declara estar consciente de la importancia del uso de textos durante la enseñanza. Indica que propicia la no-memorización y promociona el análisis de problemas relacionados con la asignatura. Igualmente, hace referencia a cómo durante la Educación Básica se enseña a memorizar y el choque que significa para los estudiantes llegar a la universidad y que se les exija otra cosa, como ir a los textos.

En una oportunidad, durante las observaciones de clase el profesor, atendiendo a la pregunta de un estudiante, indicó una referencia bibliográfica para que fuese aclarada la duda aunque, según él, era algo ya visto en el semestre anterior. Dijo: "De repente no sería

malo repasarlo". Igualmente, en otra de las observaciones,el profesor hizo referencia a buscar en un texto en el que aparecía el tema tratado, lo que se estaba explicando en el momento "...así ustedes pueden verificar...".

2) Con referencia a los propósitos perseguidos por el profesor al asignar un material de lectura utilizamos las dos citas del aspecto anterior. Basándonos en las mismas podemos decir que este docente indica materiales -aunque no sabemos la frecuencia de ello- para que los estudiantes repasen algún concepto o verifiquen lo que él explica durante la clase. Así, expresa: "De repente no sería malo repasarlo" y"...así ustedes pueden verificar...". De acuerdo con esto, se podría vislumbrar que esta posición del docente guarda relación directa con algunas creencias implícitas de la enseñanza tradicional, como lo señala Porlán (1998): "Los contenidos son aquella parte de los productos disciplinares que todos los alumnos deben aprender. En este sentido, actúan como metas terminales y obligatorias" (p. 147). Así mismo, el cómo enseñar está basado exclusivamente en una "explicación verbal de cada tema siguiendo directa o indirectamente un libro de texto". (Porlán, 1998, p.147)

De esta manera, el docente de la asignatura en cuestión obvia algunas consideraciones como las realizadas por Felipe, Garreta y Merino (2003) cuando sostienen que para poder desarrollar la habilidad lectora durante la enseñanza de las ciencias es fundamental la acción didáctica del docente, dentro de la cual no solo debe prevalecer esta sino que también es relevante considerar que los estudiantes y especialmente los universitarios, deben construir y fortalecer la autonomía en sus aprendizajes. En otras palabras, cuando se enseñan disciplinas científicas debe a la vez promoverse en los alumnos el desarrollo de la competencia lectora.

3) En cuanto a los motivos por los que los alumnos leen los materiales asignados: a través de una conversación informal con algunos de ellos, nos pudimos enterar de que acudían a los textos para comprobar lo que el profesor les sugería. Añadieron que, generalmente, los profesores en la Facultad de Ciencias indicaban varios textos al comienzo de

la asignatura, pero rara vez los referían durante las clases o los usaban para apoyar el trabajo docente.

4) Finalmente, aunque pareciera ilógico referir este aspecto aquí en cuanto al uso que el profesor le da al material asignado durante las clases, por cuanto estas fueron netamente expositivas y prácticamente nula la participación de los estudiantes, es importante puntualizar que al igual que el caso anterior, la actuación docente de este profesor sigue teniendo concordancia con lo referente a la enseñanza tradicional pues, como enfatiza Porlán (1998), "cuando se dan los temas, los alumnos, si están atentos, oyen la información tal como el profesor la verbaliza, no teniendo por qué darse ninguna interpretación deformada de la misma"(p.149). Sin embargo, esta práctica tradicional niega o impide la oportunidad del contacto o el desarrollo de la alfabetización académica en los estudiantes.

Luego de presentar los resultados de las observaciones es evidente, en cuanto a nuestras interrogantes que, en primer lugar, este docente indica la referencia de algún texto solo para verificar o repasar los contenidos que trabajan durante las clases y que su estrategia de enseñanza está centrada básicamente en la exposición que él realiza. Así mismo, no solicita la opinión, análisis o la interpretación de lo que explica; pareciera que lo fundamental es desarrollar expositivamente un contenido temático. De esta manera, su actuación se corresponde de alguna manera con lo que Felipe, Garreta y Merino (2003) dicen respecto a los textos como una de las herramientas más difundidas en la enseñanza, representando además en el nivel universitario, por lo general, la principal fuente de conocimiento para los estudiantes.

Conclusiones

Con base en la información recogida, la bibliografía consultada, las preguntas formuladas y los análisis hechos a lo largo de la investigación sobre el uso de la lectura como estrategia de enseñanza en dos asignaturas de pre-grado de la Universidad de Los Andes, hemos llegado a las siguientes conclusiones:

El propósito educativo de los docentes al asignar los materiales de lectura para los estudiantes, se orienta hacia la discusión durante las clases y complementar la información de los temas del programa para ser evaluada con posterioridad. En el caso observado de un uso más dinámico de los materiales, la intención de la discusión termina convertida en un ejercicio de lectura comentada. Poco se problematizó sobre la información. Tampoco se discutieron los supuestos teóricos o metodológicos en los cuales se sustentaban los materiales de lectura. Tal como indica Alvermann, D.; O'Brien, D. y Dillon D. (1990), hay una relación entre el propósito y las prácticas educativas. Si el objetivo es definir términos, dar información o revisar un examen, la discusión consiste en lectura-recitación o simplemente recitación. Contrariamente, cuando el propósito es facilitar la comprensión de ideas, la discusión se desenvuelve como un foro abierto. En nuestro caso, respondía más bien al primer ejemplo que al segundo.

En el caso de un uso sistemático de materiales de lectura durante las actividades docentes –limitado a uno de los dos profesores participantes en la investigación- si bien se solicitaba la opinión, pocas veces se hizo el análisis y la interpretación de los materiales por parte de la mayoría de los alumnos. Por el contrario, es más generalizada la práctica en la que los docentes analizan e interpretan ellos mismos el material de lectura recomendado a los alumnos. El trabajo con los estudiantes estuvo centrado en cubrir un contenido, es decir, apoyar la información de un tema del programa. Así mismo, nunca se observó que los docentes, cuando recomendaban lecturas, indicaran cómo hacer para leer el material escrito. Es decir, en qué asuntos fijar la atención, cómo vincular las lecturas con otros temas, con experiencias de la vida real u otras lecturas relacionadas con la materia objeto de estudio. Igualmente, en pocas oportunidades el aspecto de la preparación previa para la lectura se discutió durante las clases. Si entendemos que las estrategias de enseñanza son los procedimientos y los recursosutilizados por los profesores para promover el aprendizaje significativo (Díaz, F. y Hernández, G. 1998), la forma de proceder antes descrita es de carácter tradicional, debido a que los docentes generalmente centran sus procedimientos educativos en definir términos, dar información o revisar un examen, tareas que no ofrecen al estudiante la posibilidad de aprender significativamente, lo que concuerda, además, con nuestra primera conclusión: la lectura simplemente es

usada con el propósito de ser una fuente de información para ser evaluada.

Pese a que en la investigación participaron docentes de dos Facultades tan distintas como son la de Humanidades y Educación y la de Ciencias, las estrategias en el uso de la lectura no variaron sustancialmente.Por ello, entendemos que las diferencias en la naturaleza de las asignaturas objeto de la investigación no incidió en la forma de usar la lectura como estrategia de enseñanza. Por el contrario, la formación profesional parece ser el elemento determinante para usar más creativamente la lectura. En el caso del docente de la Licenciatura en Física, el hecho de ser psicólogo y trabajar con dinámica de grupos para buscar la participación de los estudiantes en el desarrollo de las clases, marcó también una diferencia en el uso de la lectura como estrategia de aprendizaje. Por ello se encontró que en el caso del docente de la Facultad de Humanidades y Educación, la lectura supuso variación en las estrategias (Ratekin, N., Simpson, M. L., Alvermann, D. E., y Dishner, E. K., 1985) como la organización del escenario de la clase, discusión para planificar actividades en el aula, analizar materiales de lectura, buscar la internalización de conceptos y variar los recursos instruccionales. Sin embargo, estos hechos no fueron lo suficientemente dinámicos y tampoco supuso la incorporación mayoritaria de los estudiantes. En fin, los docentes participantes en nuestra investigación, salvo en uno de los casos, mantuvieron una estrategia totalmente expositiva durante sus clases, sin la posibilidad de incluir la lectura como una táctica de enseñanza en sus asignaturas.

Los materiales de lectura que usan los profesores que participaron en la investigación son de diverso tipo. Destacan entre ellos las notas, las ponencias presentadas en eventos científicos, los manuscritos de los profesores y, en menor medida, los libros de texto y los capítulos de libros, además de poco uso de textos clásicos. En ningún caso, se usaron artículos de revistas científicas que presentan información más reciente y controversial sobre los distintos campos científicos o técnicos. Resulta extraño que estando los cursos de los profesores participantes en el sexto y séptimo semestre de las carreras, los materiales recomendados sean manuscritos y materiales elaborados por los profesores, pero no publicados. En el caso de libros de texto, generalmente se recomienda uno por semestre y casi siempre hay

poca discusión sobre su uso por parte de los estudiantes. Los capítulos de libros fueron asignados con mayor regularidad, al menos uno o dos capítulos cada semana o cada quince días. Las guías preparadas por los profesores fueron utilizadas como recurso escrito durante todo el semestre, el cual merecía referencias continuas por parte de los profesores durante las clases.

En concordancia con las dos primeras conclusiones, los estudiantes en su mayoría recurren a los materiales escritos porque los mismoscontienen información que será exigida en los exámenes. En algunas oportunidades lo hacen para discutir la información en clase y, en menor medida, para apoyar algún tema del programa. Todo esto nos indica que el sistema de enseñanza y aprendizaje ha conducido a los estudiantes a que vean la estrategia de la lectura como un simple medio de información útil en el momento de los exámenes y, en consecuencia, de fácil olvido. Es decir, no hay aprendizaje significativo, sino repetición de contenidos temáticos e información en un momento particular: la presentación de una prueba.

Los docentes participantes en la investigación tienen ideas más o menos elaboradas sobre la lectura y encontramos que estas se asemejan a definiciones establecidas por expertos en el campo de la lectura. Así mismo, existe una posición que subyace –a las ideas sobre la lectura- sobre su importancia como estrategia de enseñanza en sus cursos universitarios. Son estos criterios los que determinan si el docente usaba o no la lectura como habilidad.

Hay que destacar que la investigación sobre la lectura como estrategia de enseñanza se realizó con profesores y estudiantes universitarios. No obstante, se ha encontrado similitud entre las destrezas de los docentes universitarios y las prácticas de los maestros que laboran en niveles educativos precedentes. Tal como se ha indicado, los maestros generalmente utilizan los momentos de lectura para evaluarla o evaluar el contenido relacionado con la misma (Lunzer, 1979; Ratekin, 1985; Smith y Feathers, 1983; Alverman, 1990). Por su parte, los docentes universitarios usan la lectura como apoyo y ampliación de los contenidos temáticos del programa, con la exclusiva finalidad de que sean "repetidos" por los estudiantes en los exámenes. Todo lo anterior evidencia una escasa cultura "pedagógica" de los docentes que participaron en la investigación. Su práctica docente cotidiana estuvo centrada en su exposición y en el señalamiento de escasas fuentes bibliográficas

o materiales de lectura para complementar la información "transmitida" en las clases.

Tal como indica Solé (1996), la lectura como estrategia de enseñanza pasa por una búsqueda creativa de su uso. Es decir, que frente al peligro de creer en homogeneizar los procedimientos para los diversos niveles del sistema escolar y áreas de contenido, es necesario hacer de su utilidad una realidad cambiante e irrepetible en cada caso. En la educación universitaria, no solo es necesario usar la lectura para ampliar los horizontes del conocimiento sino, tal y como lo destaca Yunes (1992), debe ser utilizada como un instrumento de crecimiento personal. Para incorporar la lectura como estrategia adecuada de enseñanza en la universidad, es necesario que previamente haya una formación de los profesores en la cultura del trabajo docente y en la cultura de la lengua escrita con un fundamento conceptual y técnico. La lectura como estrategia de enseñanza hará mejores estudiantes y, en el futuro, profesionales más creativos.

Notas

1. Este artículo forma parte de la investigación titulada "La lectura como estrategia de enseñanza (un estudio de casos en la Universidad de Los Andes)", presentada como requisito parcial para obtener el título de Magister Scientae en Educación, mención Lectura y Escritura. Tuvo financiamiento del CDCHT, proyecto Código H-566-99-04-E

2. El Programa de Actualización Docente (PAD) del Vicerrectorado Académico de la Universidad de Los Andes, es una actividad de formación docente para los profesores, tanto de reciente ingreso como los que tienen algún tiempo en la institución.

3. Porlán, R. (1998) Constructivismo y Escuela: "Para estos profesores, la actividad del curso se organiza en torno a una secuencia de temas que pretenden ser una selección pormenorizada de lo que el alumno debe saber sobre la disciplina. El profesor consume una parte importante del tiempo dando (explicando) los temas, mientras que los estudiantes anotan por escrito la información suministrada para después poder preparar las evaluaciones, controles o exámenes que intentarán medir su aprendizaje.

En ciertos casos, esta estructura básica se completa por algunos momentos esporádicos dedicados a dialogar sobre el tema, a realizar problemas de aplicación o a poner en marcha actividades prácticas de comprobación".

4. Ratekin, N. (1985): 1. Teachers need to vary organizational settings and instructional methods. 2. Teachers need to plan actvities for developing students´readiness for learning, acquisition of information, and internalization of concepts. 3. Teachers need to use a variety of instructional resources to help students develop concepts.

5. Smith y Feathers (1983) The answer to improved reading in content classes may not be as simple as merely focusing on improving instruction. We need to expand the role of reading in these classes. We also need to learn about the role of reading in a variety of content classes; then we can make more appropiate suggestions for improving reading in these areas.

6. Smith y Feathers (1983): (1) What was the function of reading? (2) How meaningful was reading in these classes? (3) How necessary was it for the students to read the text?

7. Tomado del Programa de la asignatura. Sin autor.

8. Programa de la Asignatura Física Moderna II, 2000. Sin autor.

Referencias Bibliográficas

Aguirre, R. (1992). Nociones sobre lectura y escritura en niños de primer grado.

Alvermann, D. E., O'Brien D. G., & Dillon D. R. (1990). What teachers do when they say they are having discussiones of content area reading assignments: A qualitative anlysis. Reading Research Quarterly, 25 (4), 296-322

Díaz, F. y Hernández, G. (1998). Estrategias docentes para un aprendizaje significativo. México: McGraw-Hil

Dubois (1987). El proceso de Lectura: de la teoría a la práctica

Felipe A., Garreta S. y Merino, G. (2003). Los textos de ciencias como herramientas didácticas. Buenos Aires: Universidad Nacional de la Plata.

Fernández G., Izuzquiza M., Ballester M. y Barrón M. (2006). Pensar la gestión de la enseñanza en el aula universitaria. En Educere, VOL 10, NO. 33, abril-junio, p.p 257-262

Lunzer, E. & Gardner, K. (Eds.). (1979). The effective use of reading. London: Heinemann.

Peña (1979). El problema de la comprensión de la lectura en la escuela primaria
Peña (1982). Hacia un diagnóstico de dificultades en el aprendizaje de la lectura

Porlán, R. (1998). Constructivismo y escuela. Sevilla: Díada Editora.

Ratekin, N.,Simpson, M. L., Alvermann, D. E., & Dishner, E. K. (1985). Why teachers resist content reading instruction. Journal of Reading, 28 (5), 432-437.

Rivas, R. (1995). La docencia de pregrado en la Universidad de Los Andes.

Romo V. (1998). Compartiendo la lectura: Un estudio en la escuela (1998);

Romo, V. (1986). Familiaridad con la lengua escrita y comprensión de la lectura

Serrano, S.(1990): El proceso de Enseñanza-Aprendizaje. Consejo Editorial de la Universidad de Los Andes. 148 p.

Smith, E. R., & Feathers, K. M. (1983). Teacher and student perceptions of content reading. Journal of Reading, 26 (4), 348-354.
Smith, E. R., & Feathers, K. M. (1983). The role of reading in content classrooms: Assumption Vs. reality. Journal of Reading, 27 (3), 262-267.

Solé, I. (1996) Estrategias de lectura. Barcelona: Graó

Tellería, M. (1982): La comprensión de la lectura

Yunes, E. (1992). Lectura en Latinoamérica años 90: estrategias de fomento y animación[2]. En: Lectura y vida, Buenos Aires, junio 1992, pp. 5-9.