

EL DOCENTE Y EL ENCUENTRO CON LA LECTURA

DALIS COROMOTO VALERA*

itaca_vale@hotmail.com

ALEXIS DEL CARMEN ROJAS PAREDES**

alcaroja8@yahoo.com

Universidad Nacional

Experimental "Simón Rodríguez".

Núcleo Valera.

Valera, Edo. Trujillo.

Venezuela.



Fecha de recepción: 21 de noviembre de 2006

Fecha de aceptación: 25 de enero de 2007

Resumen

La presente investigación tuvo como objetivo indagar el tratamiento y valoración que le dan los docentes a la lectura en las clases de Castellano y Literatura en la III etapa de Educación Básica. Se orienta en las reflexiones acerca del acto lector y el texto literario para la formación conceptual y estética del individuo y en las vivencias de los actores educativos en su interacción con el texto en el ambiente de aprendizaje. La investigación se orientó bajo una concepción cualitativa-etnográfica, con la finalidad de alcanzar una idea lo más real posible de lo estudiado desde las técnicas de observación, entrevista, relatorías confrontadas con los supuestos filosóficos y teóricos de especialistas en el área de la lectura y el hacer docente. Los resultados permitieron llegar a la conclusión de que existe la presencia de dos tipos de docentes (directivo y generador) cuya orientación pedagógica hacia la lectura se encauza hacia un enfoque formal, conceptual, dejando de lado la lectura como placer.

Palabras clave: texto literario, formación estética, docente generador, orientación pedagógica.

Abstract

THE TEACHER AND THE DISCOVERY OF READING

The following research was aimed to investigate the treatment and valuation teachers give to Reading in Spanish and Literature classes during the third stage of Basic Education. It is directed on the reflections about the act of reading and the literary text for the conceptual education of the individual and in the experiences of the educational actors in their interaction with the text in the learning environment. The research was directed under a qualitative-ethnographical conception, aiming to reach an idea that was as real as possible about what was studied from the observation techniques, interviews, recounting confronted with the philosophical and theoretical assumptions from specialists in the area of reading and teaching. The results allowed reaching the conclusion that there is a presence of two types of teachers (directive and generator) whose pedagogical direction towards reading is channelized towards a formal, conceptual approach leaving aside reading as pleasure.

Key words: literary text, aesthetic education, generator teacher, pedagogical direction.



La lectura es uno de los actos más prodigiosos a los que ha tenido acceso el ser humano, por eso el hombre ha hecho de esta actividad, el mejor camino para descubrir universos. A través de ella, el hombre se apropia de las palabras para explorar, indagar, viajar y hacer de su universo un mundo distinto donde habitar; en este sentido, pone al descubierto un mundo inimaginado de posibilidades, pues ofrece espacios para la formación del conocimiento conceptual a través de textos informativos y de formación especializada, para el disfrute y el goce estético a través de la literatura.

La literatura es la palabra que desborda la imaginación en misterios, despierta emociones, sensaciones y brinda la posibilidad de la experiencia estética. Como parte del arte, la palabra literaria muestra caminos placenteros que bien pueden conducir al individuo, en el complejo camino de adquirir conocimientos, ésta tiene su fundamento en la lectura como un acto placentero que brinda sabiduría. Así, el ser lector alcanza la posibilidad de discernir, criticar, negar o afirmar y, a la vez, apreciar, disfrutar, expandir su pensamiento y formarse un criterio ante los hechos de la vida por medio del gusto estético del hecho literario.

La actividad docente puede concebirse como un encuentro en el que se reúnen los actores del proceso (el docente, como un sujeto del “supuesto saber” colocado no obstante en una dinámica de enseñanza-aprendizaje; y el alumno, situado en un intenso proceso de formación) para construir y compartir conocimientos, que devienen de la interacción o diálogo que desarrollan en función de temas específicos y motivaciones particulares.

Castellano y Literatura es un área de estudio que pretende formar al estudiante en el manejo del idioma y uso del lenguaje, además de acercarlo al hecho literario, partiendo del acto de la lectura. En este orden de ideas y del doble camino del acto de leer, se aborda el campo de trabajo de esta asignatura, el cual se fundamenta en los aportes, y se intenta identificar el tratamiento que los docentes le dan a los textos formativos y literarios dentro de esta área de estudio. De ahí que el objetivo fundamental de este trabajo consistió en indagar el tratamiento y va-

loración que le dan los docentes a la lectura en las clases de Castellano y Literatura de la III etapa de Educación Básica, desde la doble vertiente de la lectura.

Para este objetivo se siguió una metodología cualitativa de tipo etnográfica, para ello se trabajó con cinco docentes y 144 estudiantes de 7º, 8º y 9º de dos instituciones educativas de la población de Betijoque, estado Trujillo, bajo las técnicas características de este tipo de investigación, tales como las entrevistas en profundidad, la observación en el aula y relatorías de los docentes y alumnos con la finalidad de triangular la información; asumida ésta por Gallagher (1990), Huberman (1994) y Kemis (c. p. Pérez), “como el proceso que permite chequear la información recabada, haciendo uso de diferentes métodos, con el fin de contrastar y comparar los hechos”. Se intenta saber cómo propician el acercamiento al acto lector los docentes de Castellano y Literatura; para ello, se utiliza una codificación con la idea de representar las opiniones de los actores del proceso en estudio. (Ver anexo 1).

1. Fundamento teórico

La lectura es el sendero que permite al ser humano apropiarse del conocimiento del mundo, en sí misma encierra una doble perspectiva que hace de la palabra escrita la posibilidad de acceder al conocimiento estético y, a la vez, al conocimiento conceptual.

Leer, en palabras de Golder y Gaonach, (2002, p. 219) “es una actividad compleja en la cual están implicados numerosos procesos cognitivos”; no por ello, la lectura sólo aporta conocimientos ni es un ejercicio que se limita a desarrollar la visión intelectual de los individuos sino también, es un acto que brinda goce, placer, a través del sentido estético de la palabra. Cabe señalar que ambas categorías deben concebirse en un solo acto, ya que desde el “sentir”, señala (Bravo, 1999, p. 100) “se hace posible la lectura de lo que sería ilegible desde una lectura puramente comprensiva”.

Desde esta perspectiva, es importante revisar en el propio campo de trabajo docente, cómo éstos propician el acto de la lectura en sus estudiantes. Los resultados alcanzados de la información recabada, permiten identificar la presencia de dos tipos de docentes; uno enmarcado, eminentemente, en lo tradicional y que puede categorizarse con un docente normativo, y otro más abierto al diálogo, a los cambios y dispuesto a romper esquemas establecidos, que puede designarse como docente generador.

1.1. El docente normativo

Hacer referencia a un docente normativo es hablar del docente apegado a la programación emanada del siste-

ma y que, por tanto, orienta su trabajo desde una perspectiva tradicional. El docente normativo aplica eminentemente el método deductivo-inductivo pues a pesar de mostrar algunos signos de motivación a la participación, su tarea está centrada en delinear actividades, marcar pautas para el desarrollo de su clase, explicar, asignar tareas; en fin, el docente normativo es quien direcciona el aprendizaje. En este orden de ideas, pudo apreciarse el desarrollo de una clase en la que se da la situación de pregunta-respuesta, donde los alumnos responden a las interrogantes emitidas por el docente; sin embargo, se observa que las preguntas son insistentes y las respuestas suelen ser forzadas (D1). El docente normativo explica (D2), asigna tareas; así por ejemplo, para el análisis de la oración, uno de los docentes colaboradores del estudio (D1) coloca una lámina con un texto que informa breves referencias de la vida de J. R. Jiménez. No obstante, el texto no es comentado sino destinado para extraer oraciones (D1).

Este tipo de trabajo deja como consecuencia que el alumno se convierta en un receptor pasivo de las orientaciones del docente y lleva a que el educando acepte asignaciones y cumpla con exigencias sin que para él haya un proceso significativo porque no experimenta una verdadera participación de su aprendizaje. Señala Medina (1989, p. 81) que “si el alumno no es el protagonista de un aprendizaje y éste no es rigurosamente significativo, se estará propiciando un adoctrinamiento, una detención del desarrollo y, sobre todo, una manipulación del sujeto (alumno)”.

En esta medida no se logra despertar comentarios coherentes de parte de los estudiantes, al contrario, el alumno muestra imprecisiones de pensamiento al señalar generalidades como las siguientes: “Mi opinión acerca de las clases de Castellano y Literatura es buena porque mi profesora es muy espontánea; “Han sido buenas porque me han gustado sus clases y me gustaría que fueran mejores”; “La asignatura ha sido bien y me gustaría que siguiera siendo así” (8EF).

Con las categorías “buena”, “mejores” y “bien”, intentan indicar lo positivo, sin embargo, son palabras sueltas, sin argumentación y, por tanto, no llegan a convertirse en opiniones. En este mismo orden, se encuentran otros comentarios de los alumnos que revelan el rechazo hacia este tipo de trabajo donde el profesor se dedica a seguir esquemas y a guiar su trabajo con libros establecidos: “Creo que no debería adoptarse (sic) tanto al libro sino que deberían ser más espontáneas” (9RR); por otro lado, ven en esta práctica un aburrimiento y así es evidenciado en su discurso; “la profe le pusiera un poco más de ánimo todo fuera súper y además es larga y no me gusta mucho que digamos” (9RR).

Se infiere que el desempeño ejercido por el docente en el aula no es el más acorde para el desarrollo de la

asignatura, en tanto que se aplican estrategias en las que no se toma en cuenta al alumno como partícipe, sino como simple receptor. Para Fraca (2003, p. 15)

Las estrategias constituyen vías o tareas que llevamos a cabo para lograr un propósito... en el ámbito educativo se refiere a todas aquellas acciones que en términos de actividades, diseñan, planifican y ejecutan los actores del escenario educativo (docentes, alumnos y comunidad escolar).

Cuando la planificación está dada en función de estrategias de aprendizaje, la clase se convierte en una actividad más motivadora para el estudiante, de lo contrario se escucharán comentarios cargados de reproches como los siguientes: “Que la materia fuera agradable, calidad de exposición, examen escrito pero pocos y la profesora comprensiva y que tenga paciencia, que no sea amargada” (8EF).

Se visualiza en el alumno, el requerimiento de un trato afectivo en la actividad pedagógica; aspecto de importancia a considerar, cuando el proceso de enseñanza aprendizaje se da mediado por relaciones de cordialidad, afecto, confianza y respeto, el estudiante está más ganado a la participación de su aprendizaje. Señala Gumila, O. y Soriano, M. (1998, p. 99) que “Las funciones intelectuales y cognitivas no están separadas de las afectivas, el cerebro y el corazón deben andar siempre de la mano”. Así pues, las actividades planificadas por el docente deben ser pensadas y sentidas para que, de esa manera, puedan ser percibidas por el estudiante.

Un aspecto a considerar, en este mismo orden de ideas, es cómo el alumno asume de buena manera el desarrollo de estas clases y la actuación del docente; así por ejemplo, pueden apreciarse señalamientos como los siguientes: “Considero que la clase es un poco especial para la vida y es una clase muy bonita e instructiva” (9RR); “En cuanto a mi profesora, nos hace participar mucho, nos hace aprender más” (9RR). Puede observarse, entonces, la aceptación de las actividades docentes al considerar que las mismas son buenas e instructivas.

De las observaciones también se infiere que sienten las clases como monótonas y sin atractivo. Esto se visualiza en uno de los docentes observados cuando al iniciar la clase pide a los alumnos que “recuerden la clase anterior” (D3); éstos hablan de los elementos de la comunicación de manera aislada y no explican el proceso de la comunicación. Seguidamente, se refiere a los contextos del lenguaje, los alumnos copian en silencio, la profesora intenta la participación, algunos responden. Señala que estudiarán los significados, expresa la conceptualización, señala ejemplos, asigna ejercicios.



A pesar de que este tipo de situación puede brindar instrucción al alumnado, también deja un descontento por la clase, que puede estar reflejado con humildad: “Me gustaría que cada clase se llevara más por el lado comunicativo, que cada actividad que nos mandaran a investigar se discutiera, así todos participaríamos y se pondría en práctica una discusión del tema” (8EF). Otra opinión que refuerza este señalamiento dice lo siguiente: “Me gustaría que fuera bien explicada, bien dadas, que todos participemos, que seamos colaboradores en todo con el profesor y los alumnos, me gustaría que todos los compañeros compartamos y que sean bien explicadas y que todos entendamos”. (8EF)

Lo que el estudiantado realmente necesita es ser partícipe de las clases; que en éstas se abran espacios para que, como parte del grupo de trabajo, sean verdaderos actores del proceso; participación que viene dada en la interacción que se genera en el ambiente de aprendizaje. Expone Medina (1989, p. 29) que lo que caracteriza la interacción en el aula es el esfuerzo relacional en las más diversas situaciones, propias de la vida (tarea y vivencias) que se genera en la clase.

Esta interacción y la posibilidad de que el estudiante se sienta actor de su clase, le permite vivenciar las actividades y evitar el alejamiento hacia la asignatura y al docente; si bien hay cierta tolerancia en algunos alumnos ante la actuación normativa y tradicional, hay en cambio, categorización de otros alumnos que emiten opiniones con mayor rechazo: “Me gustaría que la clase fuera más entretenida y menos aburrida. La veo muy chévere pero si le colocaran gracia uno no se durmiera, ni le diera pereza, ni mucho menos dijera que la materia es ‘ladilla’ ” (9RR).

Es importante referir que las clases que son demasiado ceñidas a lo normativo, desarrollan en el alumno una cierta aversión hacia la materia y también hacia el docente por cuanto comienzan a ver en la práctica de la clase una sesión de fastidio: “Para mi las clases de Castellano me parecen que deben ser más prácticas... la materia es muy larga y muchas veces es muy aburrida. No me llevo muy bien con la profe porque a veces no sabe ni lo que dice y cuando tratamos de corregirla no acepta sus errores” (8RR). Se evidencia la contrariedad en las voces de los alumnos y esto, evidentemente, no permite que los aprendizajes se afiancen y que por demás, conduce a que el estudiante pierda la oportunidad de acercarse a la lectura en los años sucesivos.

1.1.1. La lectura y la actividad docente

A través de las relatorías se conoció la experiencia obtenida como docente del área de Castellano y Literatura. Se evidenció una práctica pedagógica encauzada en lo normativo aun cuando se vislumbra que el relator intenta

mostrar una práctica distinta. Así es posible revisar una de las opiniones dadas: “Una de mis experiencias en mi jornada laboral es que a través de la lectura que les realizo a los alumnos, logro transmitir la atención, a través de la forma como lo hago...” (D1). Se evidencia, en este docente, un comentario impreciso, incoherente para poder describir una de sus clases. De alguna manera, esta forma de abordar el discurso se va a reflejar en los comentarios incoherentes que dan los estudiantes.

Otra opinión refiere lo siguiente: “Como docente de Castellano y Literatura he tenido experiencias un poco frustrantes porque un gran número de estudiantes se muestran hostiles a toda clase de literatura pues la consideran una obligación y no un placer, por desgracia esa manera de pensar que la literatura conlleva obligación, es un mal hábito que se adquiere en la escuela y se fortifica durante el curso de los estudios” (sic) (D3). Cito completo este comentario por cuanto se corresponde con las reflexiones de Gumila y Soriano (1998, pp.20-21) acerca de la culpa que asume el docente o la que le adjudica a otro por el poco interés que puede mostrar un estudiante ante el aprendizaje. Aunque no es el caso de los otros cuatro docentes colaboradores, sí es común escuchar entre docentes, comentarios alusivos a esta situación. Estos autores señalan lo siguiente:

En nuestras aulas, es raro el docente que no haya experimentado alguna vez esta sensación de frustración... Algunos maestros pueden tomar esto a título personal... También es común achacar culpas a los programas de televisión, a los juegos electrónicos, a la ruptura de la familia, al poco respeto a la autoridad, a la pérdida de valores morales, etc.

Es pertinente revisar, en este sentido, la práctica pedagógica observada en la que el docente antes referido (D3) asigna la elaboración de las frases connotativas y denotativas. Los alumnos inician el trabajo, se levantan a preguntar; en los grupos se observa cierto descontrol que es indicativo de que parecieran no comprender lo que realizan. La profesora les pide que lean las frases construidas en las que se evidencia que hubo poca comprensión; no obstante, asigna la calificación por el trabajo y finaliza la tarea. La actividad no se discute y, por tanto, no se corrigen los errores ni se refuerzan los aciertos del trabajo elaborado por los alumnos.

De esta parte de la unidad de análisis se desprende la idea de que la actuación docente en el aula es eminentemente normativa, directiva, tradicional que hace del proceso de enseñanza-aprendizaje, una actividad, una práctica rutinaria conducente a la formación de estudiantes pasivos, memorísticos y que ven en el acto de aprender una tarea fastidiosa.

1.2. Docente generador

Frente al docente denominado normativo, se encuentra otro tipo de educador al cual se hace referencia en este estudio calificándosele como docente generador. Un docente generador es aquel que desarrolla su clase a través de la puesta en práctica de discusiones y dinámicas que despiertan el interés en el educando y hace de la actividad en el aula una vivencia en la que es posible desarrollar emociones, sensaciones, críticas y reflexiones.

El docente generador parte de que el alumno tiene interés por el aprendizaje y, por tanto, trata de extraer sus ideas para propiciar la discusión. Así se deja ver en este docente al hacer referencia a una de sus clases: “Trato de darle un enfoque ... buscando llevarlos hacia lo que se está tratando en el momento o lo que se quiere desarrollar” (D2).

Es importante tener presente que toda planificación debe estar centrada en los estudiantes y en los intereses que éstos tengan; de ahí que, el momento en el aula debe ser para el alumno, una vivencia, un encuentro en el que experimente que no sólo el docente puede aportar ideas sino que las opiniones de él y todos sus compañeros son importantes para el aprendizaje. Se trata entonces, como lo señala Medina (1989, p. 32), de “establecer una acción compartida y flexible que ayuda al logro del objetivo que se propongan los participantes”. En esta medida, el estudiante se siente involucrado en la tarea del docente y el educador, a su vez, logra la interacción requerida en el aula.

Se trata de un encuentro y no un acto individual en el que el docente da, y de manera aislada, el alumno recibe, sino un acto en el que se comparten opiniones, ideas y sentimientos. Así lo refiere uno de los docentes entrevistados: “En primer lugar el trabajo de investigación ha demostrado que una de las maneras de que el muchacho pueda aprender, involucrarse en un proceso, es que tengan una vivencia. Una clase no puede ser algo individual, tiene que ser algo compartido y lo que se comparte, siempre se aprende, es una vivencia; entonces una clase tiene que ser, una convivencia de las partes para aprender” (D5).

Este docente también manifiesta que “se debe romper el mito de que el dueño de la verdad es quien imparte la actividad” (D5), en esta medida, el estudiante entra en confianza y participa de manera más espontánea en las sesiones de trabajo. Es importante tener presente, entonces, que cuando el docente asume un trabajo donde él se constituye en el dador y dueño de la verdad, asume un protagonismo que niega al estudiante. Por otro lado, tampoco es conveniente dejar el protagonismo en el alumno por cuanto el docente quedaría excluido de toda responsabilidad. En este sentido, señala Medina, (1989, p. 32), que el protagonismo debe ser compartido entre “los miembros del aula”, en esta medida, “facilita la participación y enriquece la complicación responsable de profesor y alumno”.

Otro aspecto importante para que un docente sea considerado generador del conocimiento es la idea de querer desarrollar en el estudiante un pensamiento crítico, desde la formulación de opiniones, compartir y respetar ideas. Al referirse a una clase desarrollada, un docente señala: “Una vez que hacemos esta parte académica... les pregunto a ellos que les pareció, con qué están de acuerdo, con que no están de acuerdo” (D2).

Aunque por lo general, el estudiante señala que está de acuerdo con todo lo desarrollado por el docente, es importante insistir para que emita sus opiniones; así sentirá su participación en las clases y estará motivado a investigar y mantenerse informado para mostrar sus hallazgos. “En la medida en que uno tenga información, ve el mundo más amplio y eso permite a uno vivir sin contradicción, interpreta fenómenos de la realidad” (D5).

El docente que induce en el estudiante la participación y la búsqueda constante de información, promueve una formación en el individuo que lo orienta no sólo para que sea capaz de aprender de una asignatura en específico sino que aborde el trabajo de las otras con mayor eficiencia. Díaz Barriga (2000) en este sentido, indica lo siguiente:

El docente entraría al aula con dos tipos de metas: Las referidas a los productos del aprendizaje que se enfocan a lo que deben saber o ser capaces los alumnos, y las respectivas al proceso de aprendizaje, enfocadas a enseñar a los alumnos cómo aprender. (p. 138)

Vista desde esta perspectiva, la práctica que propiciará el docente generador hace que el alumno la vea interesante y que se integre al trabajo con mayor entusiasmo. Aun cuando las opiniones de los estudiantes no son precisas, se reflejan categorías como *importante*, *agradable*, *incentivante* lo que demuestra que para ellos, las clases son significativas. “Para mí el castellano por los momentos ha sido muy incentivante” (9RR). “Las clases que más me gustan es el castellano porque es agradable” (7EF). “Son muy interesantes y tengo muy buena relación con la profe” (9RR). “Las clases de castellano me gustan mucho porque nos enseñan a tener buena escritura y también nos enseña a leer y a resumir cuentos y fábulas como también nos enseña a resumir mitos y leyendas” (8RR).

Como puede observarse, en líneas generales, la opinión de los estudiantes son señalamientos que no ofrecen especificidad en cuanto al hacer del docente, sin embargo, algunos profesores ponen en práctica el uso de estrategias conducentes a la participación tal como la lluvia de ideas (D1), el uso de las intervenciones de los alumnos para guiar su exposición y extraer de los mismos lo que va a desarrollar, propician discusiones para conocer la opinión de los alumnos acerca del tema presentado (D2) y el manejo de la discusión para propiciar la participación en el alumno, asimismo promueve la construcción y la lectura de los textos. (D5).



Es importante destacar que se debe ayudar a los estudiantes a producir textos escritos dado que a ellos se les dificulta, por distintas razones, como compartir con los demás alumnos su producto; en esta medida, se hace necesaria la intervención del docente, quien debe valerse de sus capacidades para lograr que el estudiante lea, comente, exponga, comunique y comparta lo que ha escrito.

La observación permitió captar que uno de los docentes colaboradores logra la participación de los estudiantes a través de clases que se configuran como un compartir, les habla y los mira a los ojos, los motiva a que lean lo que han escrito, estimula a los demás alumnos con la pregunta “¿Quién más se atrevió a escribir?”, y dice: “la vida es atreverse”. Estimula la intervención “Muy bien” ante la participación e insiste reiteradamente “¿Quién más se atrevió a escribir?”. De esta manera el estudiante, al leer lo escrito por él, da respuesta a la dinámica desarrollada por el docente y además, puede sentir que está colaborando con la construcción de su aprendizaje.

1.2.1. *Agrado por el texto literario*

Entre los aspectos que contribuyen a dar respuesta a esta inquietud se cuenta con el agrado y el tratamiento que se les da a éstos dentro del trabajo desarrollado en las clases de Castellano y Literatura. Se aborda, en consecuencia, la experiencia de docentes y alumnos para conocer de los propios actores en estudio la relación existente entre la experiencia del profesor y del alumno con respecto al texto literario e informativo.

De los cinco docentes colaboradores con este estudio, tres refieren sus experiencias, uno hace un comentario en un sentido muy general y el otro da su impresión sobre el discurso. Uno de los docentes destaca que su experiencia es muy significativa y la relaciona como un hecho de su propia vida: “La lectura y la literatura han formado parte constante de mi vida, esto debido a una formación familiar en la que sugerían leer algo y además comentarle al resto de la familia lo que se había leído” (D2).

Otro docente es más específico en su respuesta, al señalar: “A través de la lectura de una buena cantidad de textos he logrado enriquecer más mi vocabulario y culturizarme,... lo que me ha permitido convivir mejor en la sociedad. La literatura me ha sido de mucha ayuda para el entretenimiento personal, he logrado manifestar mis sentimientos así como cuidar y querer más la naturaleza” (D4).

Una tercera opinión refleja significación al señalar como con la lectura y literatura ha tenido “Una vida de placer y regocijo, como base en el uso de la palabra para interpretar las contradicciones del hombre y la sociedad. Sin duda alguna, es un campo para la espiritualidad y sensibilidad social del yo interior como base suprema la libertad del pensamiento y acción de vida” (D5).

Como puede percibirse, las tres referencias reflejan una visión significativa de la lectura, infieren la formación, el enriquecimiento personal e intelectual y el desarrollo de una sensibilidad humana que permite al individuo el desenvolvimiento social con todas sus potencialidades.

Por otra parte, cabe destacar una cuarta opinión que guarda cierta relación con las anteriores; no obstante, se presenta de manera muy general y hasta impersonal su respuesta: “Creo que la mejor y más grata experiencia es aquella en la cual puedes leer un libro por placer y no por obligación; pues la lectura ayuda a tener una visión más amplia y placentera del mundo” (D3). Puede percibirse el sentido general de la opinión, lo que hace pensar que la lectura para este docente no está dentro de sus prioridades a pesar de señalar su importancia.

Caso particular puede observarse en el docente uno (D1) al manifestar de manera confusa y hasta contradictoria la importancia que tiene para él la lectura y la literatura y particularmente con sus alumnos, cuando señala que:

En la literatura que hacen los alumnos se encuentran deficiencias ya que no manejan el uso correcto de los signos, haciendo que esto dificulte problemas en cuanto a manejo de vocabulario, formas de expresión y palabras con significados diferentes. Estas series de problemas me dejan como experiencia que la mayoría de las personas no están motivadas cuando van a realizar una lectura comprensiva... en cuanto a la literatura pasa lo mismo, que cuando van a leer un autor referido, leen pero hasta la mitad, no terminan la lectura completa, se aburren, se duermen, no prestan atención. (sic) (D1)

Llama la atención, en primer lugar, que la respuesta no incluye su experiencia como lectora sino como docente que evalúa el proceso lector. En este sentido, es importante traer a colación el comentario hecho por uno de los docentes ya señalados: “Uno de los problemas que hay es que no hemos convivido con la lectura y la razón radica en el propio docente; un docente que no lee, no puede incentivar lectura,... que no investiga, no puede hablar de investigación...” (D5).

Esta confrontación de opiniones permite señalar que el docente refleja en el aula lo que es, lo que piensa y lo que siente. Si bien hay docentes que reflejan experiencias significativas eso será lo que muestran y desarrollan con sus alumnos, por su lado, quienes no reflejan experiencias significativas, tampoco pueden desarrollar un trabajo que sensibilice al estudiante a leer y lo introduzca en ámbitos de convivencia con variedad de textos.

Por su parte los estudiantes desde las relatorías, aportaron respuestas como las siguientes de uno de los cursos en estudio: “Para mí la experiencia fue muy chévere porque aprendí. Fue muy agradable por los textos que nos infor-

maban”; “Me gustó la lectura del Principito... cuando lo leí sentí como una emoción”; “Me ha parecido importante porque aprendí cosas que no conocía...”; “El año pasado el profesor nos mandó a leer un cuento y nunca me había gustado leer cuentos pero gracias a él... ahora me gusta” (8EF)

Se conoce entonces de los propios estudiantes, que este docente (D5) puede ser considerado como un promotor de la lectura. Andricain y otros (1997, p. 15) señalan lo siguiente al respecto:

Promover es impulsar, acercar, estimular. La promoción de la lectura debe entenderse como la ejecución de un conjunto de acciones sucesivas y sistemáticas, de diversa naturaleza, encaminadas a despertar o fortalecer el interés por los materiales de lectura y su utilización cotidiana, no sólo como instrumentos informativos o educacionales, sino como fuentes de entretenimiento y placer.

Se trata entonces, de enamorar con la palabra y ofrecer textos agradables tanto informativos, formativos como literarios a los estudiantes, de manera que puedan ser cautivados por la información o por la magia que la palabra misma encierra; así podrán iniciarse como lectores y permanecer allí para siempre.

Se recurrió a los docentes para conocer el tipo de texto de mayor agrado entre el informativo y el literario y, el tratamiento que le dan al mismo. Entre otras referencias ofrecidas, el docente cinco (D5), dice preferir el texto informativo, pero agrega “depende de la unidad que tenga y la gente que tenga”; trata el texto informativo aplicándole “las técnicas para buscar información” y el texto literario lo usa “más que todo para diferenciar lo que es un texto informativo, general, cotidiano” de un texto “con características diferentes”.


Por su parte el docente dos (D2) prefiere los textos literarios para abrir “un poquito más la puerta hacia la literatura”. Con respecto al texto informativo, se propone “que obtengan el conocimiento que plantea”; el docente cuatro (D4) expresa su preferencia por el texto literario mientras que el docente tres (D3) exterioriza que “ambos tipos de textos son importantes”.

En síntesis y de acuerdo con lo reflejado en la entrevista, los docentes trabajan con la lectura para diferenciar el texto literario del informativo (D1, D5); para recibir información y obtener conocimientos (D3, D4, D5); para conocer autores (D1) y descubrir sentimientos por la literatura (D2); lograr amar la vida (D3, D4) y valorar al ser humano, (D5). Es pertinente referir que todo docente, dentro de su hacer en el aula, desarrolla acciones que deben estar ceñidas a una planificación concebida como un encuentro en el que se generen acciones conducentes al diálogo, la participación y disfrute del aprendizaje.

2. Consideraciones finales

Estas apreciaciones permiten hacer algunas consideraciones relacionadas con la acción del docente de Castellano y Literatura, y del tratamiento y valoración que el mismo hace del texto informativo y literario. Puede inferirse que aun cuando el docente no revela en su discurso el conocimiento de estrategias sí se observa en el desarrollo de su práctica, en mayor o menor grado. Esta apreciación conduce a considerar que en los docentes que desarrollan sus actividades con mayor orientación hacia una visión tradicional de la práctica pedagógica se observa que también hay un uso de estrategias generadoras de aprendizaje significativo.

A pesar de que la mayoría de los docentes señalan preferir el texto literario, no se observó el manejo de este tipo de texto ni la inquietud por hacer de los alumnos lectores que desarrollen una formación estética del ser humano. En el trabajo docente no existe una verdadera preocupación por hacer de la lectura una práctica constante que estimule a los estudiantes a desarrollar verdaderos hábitos y placer de lectura.

En su mayoría, los docentes son apegados a desarrollar planificaciones, encauzadas en una visión tradicional que hacen de la actividad pedagógica una actividad rutinaria, aburrida y sin atractivo para el estudiante, evitando que la misma pueda convertirse en prácticas significativas. La visión normativa, directiva, tradicional hace del proceso de enseñanza-aprendizaje, una actividad que evita una práctica dinámica, agradable, conducente a la formación de estudiantes creativos, sensibles y que ven en el acto de aprender, una tarea fascinante. 

* Licenciada en Educación, mención Castellano y Literatura. Magíster en Literatura Latinoamericana. Maestría en Tecnología Educativa. Doctorado en Ciencias de la Educación. Integrante del personal de planta de la Universidad Nacional Experimental Simón Rodríguez, Núcleo Valera.

** Licenciada en Educación, mención Castellano y Literatura. Magíster en Literatura Latinoamericana. Maestría en Tecnología Educativa. Doctorado en Ciencias de la Educación. Profesora de la Universidad Nacional Experimental Simón Rodríguez, Núcleo Valera.

Anexo 1. Cuadro de codificación

INSTITUCIÓN	DOCENTE	GRADO	ALUMNO
U.E.P. "Rafael Rangel"	D1	7º, 8º y 9º	7RR; 8RR,9RR
U.E.N. "Emiro Fuenmayor"	D2	7º y 8º	7EF
U.E.N. "Emiro Fuenmayor"	D3	8º y 9º	8EF, 9EF
U.E.N. "Emiro Fuenmayor"	D4	7º y 9º	7EF, 9EF
U.E.N. "Emiro Fuenmayor"	D5	7º y 9º	7EF, 9EF



- Andricain, S. y otros. (1997). *Puertas a la lectura*. Santa Fe de Bogotá: Magisterio.
- Bravo, V. (1999). *Terrores de fin de milenio*. El libro de arena. Mérida: ULA.
- Díaz, F. y Hernández, G. (2000). *Estrategias docentes para un aprendizaje significativo*. Bogotá: McGraw-Hill.
- Huberman, A. y Miles, M. (1994). Data management and Análisis Methods. En Denzin, N. y Lincon (Eds.) *Handbook of Qualitative Research*. California: Sage publications.
- Gallagher, J. (1990). *Métodos cualitativos para estudios de la educación*. Michigan: Michigan State University. (Traducción del inglés al español de Constanza C. Hazelwood y Judit Viveros)
- Golder, C. y Gaonach, (2002). *Leer y comprender. Psicología de la lectura*. México: Siglo XXI.
- Fraca, L. (2003). *Pedagogía integradora en el aula. El Nacional*. Caracas.
- Gumila, O. y Soriano, M. (1998). *Aula mágica*. Caracas: Editorial Galac.
- Inciarte, A. (1998). *El hacer docente y el proceso de generación de tecnología educativa*. Maracaibo: L.U.Z.
- Medina, A. (1989). *Didáctica e interacción en el aula*. Bogotá: Editorial Cincel.
-
-