

¿EXISTE CLARIDAD RESPECTO DEL CONCEPTO DE LIBERTAD LECTORA ENTRE PROFESORES DE EDUCACIÓN BÁSICA EN CHILE?

Pelusa Orellana G. y Magdalena Vial U.
Universidad de los Andes, Santiago, Chile

Este artículo analiza el desarrollo y las creencias sobre la lectura personal recreativa. Para ello, se encuestó a 48 profesores sobre la lectura recreativa, el tiempo dedicado, el tipo de actividades, dificultades, materiales y evaluación. Los principales hallazgos indican que los profesores: 1. No tienen nociones claras sobre la existencia de diversos tipos de lectura, 2. Desarrollan principalmente una lectura centrada en aspectos mecánicos, mediante los cuales la comprensión es evaluada de manera literal en un contexto dirigido y sin espacios para la elección y 3. Perciben las causas del bajo interés lector a factores externos a su tarea de educadores tales como el hogar y la familia, la falta de interés de los propios niños o la falta de libros adecuados.

Palabras clave: lectura recreativa, libertad de elección, motivación e interés lector

Introducción

Formar buenos lectores es uno de los principales objetivos de todo sistema educacional, no solo porque las habilidades lectoras constituyen una base esencial para el aprendizaje sino porque la lectura como hábito de vida enriquece el espíritu y el intelecto, abre horizontes, despierta la creatividad, estimula el pensamiento e incrementa el capital cultural de la persona (Eyzaguirre & Fontaine, 2008).

Para alcanzar este objetivo debe existir claridad respecto de quiénes deben ser los encargados de formar el hábito lector y qué acciones deben realizarse para que la lectura escolar se consolide desde los

primeros años de la educación básica. También es importante establecer que la libertad en la lectura es un factor primordial a la hora de alcanzar el objetivo de formar lectores de por vida.

El poder determinar en qué medida los profesores conocen los distintos tipos de lectura y cómo la desarrollan en sus salas de clases, constituye el punto de partida de esta investigación, ya que no existen, a la fecha, estudios que describan este aspecto en Chile. La experiencia de las investigadoras en el trabajo de desarrollo lector por medio de planes lectores aplicados en escuelas chilenas, indicaron que se producía un gran interés lector cuando se introducía la libertad de

elección de los libros y la autonomía en los tiempos, momentos y lugares elegidos por el niño para leer. Estas características que favorecen el interés por la lectura ha sido ampliamente demostrado también en la literatura especializada (e.g., Gambrell, Mandel Morrow; Neumann & Pressley, 1999; Allington & Baker, 1999, entre otros). Por esta razón, el presente estudio pretende explorar, a partir de una muestra pequeña pero descriptiva, las creencias y prácticas de profesores de educación básica chilena acerca de la lectura escolar, y en particular la lectura personal recreativa.

En la primera sección del artículo se aborda el concepto de libertad en relación con la lectura, a partir de la antropología filosófica y teorías de la lectura. Posteriormente, se discuten diversos estudios acerca de la lectura personal recreativa y factores que propician su desarrollo. A continuación, se describen brevemente los distintos tipos de lectura y en particular lo que se entiende por lectura personal recreativa y la manera en que esta se lleva a cabo. Se describe además el impacto de este tipo de lectura en aspectos tales como la comprensión, la motivación y el desarrollo de los intereses lectores.

En la segunda sección se describen las características de la muestra utilizada, el diseño, instrumentos y métodos de análisis de datos. Posteriormente, se discuten los principales hallazgos y se presentan las conclusiones.

1. La libertad y la lectura

La libertad no es ni debe ser una especie de cualidad o de lujo que se puede poseer o no poseer; no es eso, no. La libertad

es sencillamente una función tan vital como la respiración (Gabriela Mistral, 1979).

La libertad pertenece a la dignidad del hombre y para actuar libremente se requiere de la razón. El acto libre es el resultado final de la deliberación. La libertad surge, por tanto, como la apertura esencial del hombre al mundo, y se constituye como capacidad de decidir entre los requerimientos que le solicitan (Llano, 1985).

Si bien un niño no puede ser perfectamente libre hasta que logra mayor racionalidad con la edad, sí puede ejercer su libertad psicológica de deliberación y elección desde mucho antes y optar por lo que considera bueno para él. Si pretendemos entonces que el niño adquiera el hábito de la lectura, ha de experimentar la felicidad, el gusto y la entretención de elegir, y por eso mismo ejercer su libertad psicológica (Gasol & Aránega, 2000; Petit, 1999).

La libertad lectora debe materializarse especialmente en lo que denominamos lectura personal recreativa -también conocida como lectura libre o lectura independiente (Mellon, 1990)-. Se trata de una lectura elegida por el alumno como actividad para su tiempo libre, y, por ende, no evaluada ni impuesta. Su objetivo fundamental es el gozo, el solaz y la apreciación (Gasol & Aránega, 2000).

Otros objetivos específicos incluyen, por ejemplo, el formar lectores de calidad, haciéndolos descubrir las posibilidades de desarrollo personal que encierra la lectura, tales como contribuir al desarrollo de la autonomía y el juicio crítico; y aumentar el desarrollo de su autoestima como lectores. Como dice la poetisa: «La honra de leer corre pareja

con la de ser hombre y no zoología rasa» (Mistral, 1979).

Para alcanzar estas metas, la lectura personal recreativa debe realizarse en un ambiente no coercitivo, donde exista un acceso fácil a la literatura de buena calidad y personas (profesores, bibliotecarios, voluntarios o tutores) que conozcan la literatura infantil de manera que puedan sugerir, orientar, comentar el gusto lector de los alumnos, dar a conocer autores y realizar programas de animación a la lectura en las bibliotecas.

Es importante enfatizar que este tipo de lectura no debe ser controlada mediante ningún tipo de evaluación, sino que debe ser una actividad que les permita intercambiar ideas respecto de libros y autores, o leer con plena libertad (Pennac, 1996; Ibáñez Langlois, 1993). Si se despierta la apetencia del libro, pasar de allí al placer de leer es dejar un «agrado promovido a pasión» (Mistral, 1979). Si experimenta la libertad de elección, se irá enraizando en el alumno el hábito de la lectura porque en la elección del libro el niño busca la alegría de la complacencia, expresión de su inclinación personal. En ese contexto se enmarca el concepto de libertad lectora.

Existen numerosas investigaciones internacionales acerca de los hábitos de lectura personal recreativa entre alumnos de educación básica (Allington & McGill-Franzen, 2003; Krashen, 1983), adolescentes (McKenna, Kear, & Ellsworth, 1995; Mellon, 1990) y profesores (Nathanson, Pruslow, & Levitt, 2008; Applegate & Applegate, 2004; McKenna, 2001). La gran mayoría de los estudios coincide en enfatizar tres factores fundamentales: la familia, el profesor y la motivación.

Respecto de la familia, y en especial de la interacción familia-escuela, las actitudes de los padres frente a la lectura, el valor que le asignan a esta y la presencia de modelos lectores (por ejemplo, padres y/o familiares lectores) incide positivamente en la adquisición del hábito de lectura (Durkin, 1966; Morrow, 1983; Teale, 1986; McKenna et al, 1995). Por ejemplo, según Strommen & Mates (2004) los buenos lectores tienen padres u otros miembros de la familia que abiertamente priorizan la lectura como una actividad recreativa al interior del hogar. Asimismo, la existencia de instancias o rutinas de lectura cuando los niños son pequeños genera un gusto por la lectura que es posible de mantener si se cuenta con una amplia variedad de libros que dé cuenta de los gustos e intereses de los niños. Por otra parte, la conexión hogar-escuela ha sido percibida como crucial para el desarrollo de una valorización permanente de los hábitos lectores (McKenna, 2001; Nathanson et al, 2008).

En relación con el profesor, hay dos aspectos ampliamente estudiados y de especial importancia. Por un lado está el impacto de las actividades que realiza en torno a la lectura y cómo estas afectan el desarrollo de una motivación intrínseca. Al respecto, Wigfield, Guthrie, Tonks & Perencevich (2004) han demostrado que las estrategias y prácticas aplicadas por los profesores son efectivas cuando estimulan la motivación intrínseca por leer. En contraposición, programas que ofrecen a los niños algún tipo de incentivo (notas, premios u otros) por la lectura personal recreativa no tienen un efecto duradero y pueden incidir negativamente en el desarrollo de la motivación intrínseca

(Unrau & Schlackman, 2006; Deci, Koestner & Ryan, 2001). Otro factor gravitante son los propios hábitos lectores de los profesores. En este sentido, los estudios coinciden en sostener que la falta de interés por la lectura personal recreativa -en concreto las creencias, valores y comportamientos de los profesores con respecto a la lectura- incide negativamente tanto en sus prácticas pedagógicas como en la manera de fomentar la motivación intrínseca por la lectura en sus alumnos (Nathanson et al, 2008; Heathington & Alexander, 1984; Lehman, Freeman & Allen, 1994; Reutzel & Sabey, 1996; Morrison, Jacobs & Swinyard, 1999; Applegate et al, 2004).

En el último tiempo, la literatura especializada ha hecho referencia al concepto de *aliteracy* o falta de deseo o interés por la lectura que caracteriza a aquellas personas que, teniendo ciertas competencias para leer comprensivamente, eligen libremente no leer. Esta falta de deseo o interés cobra una importancia mayor en el caso de los profesores, pues se ha observado un aumento preocupante del desinterés tanto entre alumnos de pedagogía como en profesores en ejercicio (Applegate et al, 2004; Powell-Brown, 2003/2004; Draper, Barksdale-Ladd, & Radencich, 2000; Mueller, 1973.). Mueller encontró que sólo un 23.5% de los estudiantes de pedagogía eran lectores entusiastas, mientras que Mour (1977) descubrió que sólo el 25% de profesores asistentes a un curso sobre la enseñanza de la lectura eran, efectivamente, buenos lectores.

En esta investigación -al indagar acerca de los intereses de los profesores por la lectura, como actividad de tiempo libre, y

contrastar esos resultados con las actividades que realizan con sus alumnos respecto al mismo tema- esperamos comprobar una disociación entre creencias y valores respecto a la lectura, por un lado, y a las prácticas pedagógicas, por otro.

1.1. ¿Qué es la lectura personal recreativa y cómo se realiza?

Harris & Sipay (1990) establecen que en la lectura escolar se deben abordar tres tipos de lectura: de desarrollo, funcional y personal recreativa.

La lectura de desarrollo es aquella en la que el principal propósito es producir una mejoría en las actividades de destreza, donde aprender a leer es la meta principal. Busca desarrollar un reconocimiento automático de palabras, buenos hábitos de movimiento visual, velocidad, fluidez y destrezas de lectura oral, adquisición de vocabulario, comprensión de ideas principales, secuencias, detalles y estructura textual entre otras destrezas.

Un segundo tipo de lectura es la funcional, que incluye todo tipo de lectura donde el fin principal es obtener información. Dentro de esta categoría se incluyen habilidades tales como el uso del diccionario, índice y buscadores de información, uso de ficheros de biblioteca, de tablas de contenidos. Se desarrolla asimismo la habilidad para seleccionar lo leído, identificar ideas principales y organizarlas en resúmenes.

El tercer tipo, la personal recreativa, consiste en actividades de lectura cuyo propósito principal es el gozo, la apreciación y, como consecuencia, motivar el gusto por la lectura formando el hábito. Es evidente, y así lo han confirmado las investigaciones, que esta clase de lectura

realizada en un ambiente no coercitivo, en conjunto con una adecuada enseñanza de las estrategias de comprensión, favorece enormemente el desarrollo de todos los tipos de lectura, y en particular el hábito lector (Kamil, 2008; Taboada, Tonks, Wigfield & Guthrie, 2009).

Para efectos de esta investigación entendemos la lectura personal recreativa como cualquier lectura que los alumnos realizan durante su tiempo libre, ya sea dentro de la escuela o fuera de ella, con libros u otro material elegido por ellos y para la cual no hay evaluaciones ni recompensas externas. Esta perspectiva teórica se sustenta en la idea de que la libertad psicológica de elección debe estar al centro de un programa de lectura recreativa si el objetivo consiste en que los alumnos desarrollen una motivación intrínseca a la lectura (Mohr, 2006; Morrow, 1983; Gassol & Aránega, 2000).

Cuando a los alumnos se les da la libertad de elegir qué leer, la lectura deja de ser una obligación y paulatinamente se convierte en placer hasta alcanzar lo que Gabriela Mistral denomina «placer elevado a pasión» (Mistral, 1979).

1.2. ¿Qué impacto tiene la lectura personal recreativa en el desarrollo lector?

La lectura personal recreativa debe ser tarea primordial de la escuela y la familia, pues en estos entornos los alumnos podrán encontrar modelos lectores (Gambrell et al, 1996; Edmunds & Bauserman, 2006; Morrow, 1986). Un profesor que propicia la lectura personal recreativa nota que sus alumnos fortalecen no solo las habilidades de comprensión; también estimula habilidades cognitivas

de orden superior, cultiva el gusto por aprender cosas y genera diálogos constructivos entre los estudiantes en torno a los grandes temas que aparecen en la literatura. Se sabe, por ejemplo, que aquellas escuelas en las que los alumnos dedican más del 60% de su tiempo a la lectura y a la escritura en los primeros años son establecimientos de muy buen rendimiento académico (Eyzaguirre & Fontaine, 1997; Stanovich, 1986; Cunningham & Stanovich, 1997).

Respecto de la incidencia en las habilidades de comprensión lectora, los estudios sugieren que no hay evidencia de que la lectura recreativa por sí sola mejore las habilidades de comprensión, pero en conjunto con la enseñanza de prácticas lectoras adecuadas puede incidir positivamente en las habilidades lectoras (Kamil, 2008).

Otros estudios internacionales han comparado la lectura personal recreativa entre hombres y mujeres, niños en enseñanza básica y adolescentes, la incidencia de factores socioculturales que determinan el acceso a la lectura (cantidad de libros en los hogares, escuelas, bibliotecas municipales) y la presencia de modelos de buenos lectores. Una conclusión a la que se ha llegado es que los niños y hombres perciben la lectura como una actividad «de mujeres» y por eso no se interesan por ella. También se ha advertido que el sentido de pertenencia a determinados grupos sociales al interior de la escuela determina el interés o desinterés por la lectura (Luttrell & Parker, 2001; Wilson & Casier, 2007). En relación con la edad y el interés por la lectura, todos los estudios coinciden en señalar que durante los primeros años de enseñanza

los alumnos disfrutan con la lectura y leen en su tiempo libre (Wilson et al, 2007; Lutz, Guthrie & Davis, 2006; Unrau & Schlackman, 2006); sin embargo, este interés decrece significativamente a partir de quinto o sexto año básico. Dentro de los factores que explican esta disminución está el hecho de tomar conciencia de las fortalezas y debilidades en términos de habilidades para leer, la comparación con los pares y, sobre todo, el tipo de actividades que se realizan en la sala de clases a propósito de la lectura (McKenna et al, 1995).

En Chile muchas escuelas tienen programas de fomento de lectura personal recreativa (planes lectores, lectura domiciliaria, hora del cuento, hora de biblioteca, etc.), pero no se ha investigado el impacto de los mismos en relación con ninguna variable. Dichos programas difieren según las características de la escuela y factores económicos, pero pese a su existencia, se observa en las escuelas un predominio de actividades mecánicas de lectura, como la medición de velocidad lectora, la lectura en voz alta evaluada, el uso de preguntas literales para comprobar la capacidad de recordar las ideas principales del texto y la lectura coral para practicar entonación. El Ministerio de Educación ha desarrollado también las denominadas bibliotecas en aula, orientadas a estimular la lectura libre. Sin embargo, inevitablemente esta lectura termina siendo controlada y evaluada en la gran mayoría de las salas de clase, pues se parte de la premisa de que aquello que no se evalúa no se hace. Es decir, la lectura deja de motivarse intrínsecamente para ser una actividad condicionada a una

recompensa extrínseca con una nota o premio.

Se observa también que, pese a la valoración de la lectura personal por parte de los profesores, las actividades que realizan cuando leen con sus alumnos son mayoritariamente de control de comprensión; es decir, realizan preguntas y respuestas para verificar que los alumnos hayan leído y comprendido un texto. Así, por ejemplo, Durkin (1978/79) observó a profesores de enseñanza básica de lenguaje e historia con el fin de determinar cómo los alumnos adquirirían estrategias básicas de comprensión, pero comprobó que estas prácticamente no se enseñaban sino que los profesores se dedicaban sólo a interrogar, enseñar vocabulario o asignar tareas.

2. Metodología

Para indagar acerca de cómo definen los profesores los distintos tipos de lectura y qué actividades realizan con sus alumnos, se elaboró un cuestionario semiestructurado de 23 preguntas, el cual se aplicó a 48 profesores básicos de 17 establecimientos educacionales subvencionados y particulares pagados de un distrito escolar metropolitano en Chile. Del total de colegios, 4 fueron particulares y 13 particulares subvencionados. El cuestionario se aplicó en forma piloto en una escuela particular subvencionada, a una muestra de 7 profesores.

El 97% de los profesores encuestados correspondió a mujeres y el 100% de la muestra contaba con 3 o más años de experiencia docente en educación básica y se desempeñaba en ese nivel de enseñanza al momento de ser encuestado.

El cuestionario se estructuró de la siguiente manera: hubo cuatro preguntas de tipo estructurado acerca del tiempo semanal dedicado a la lectura, el tipo de materiales usados, la necesidad de contar con cursos profesionales sobre lectura y el autoconcepto de lector de los profesores. Las 19 preguntas restantes son abiertas y se refieren a:

- a) aspectos positivos observados en la lectura desarrollada en clase,
- b) sugerencias para un mejor aprovechamiento de la lectura escolar,
- c) dificultades en el desarrollo de distintos tipos de lectura, incluida la lectura personal recreativa,
- d) frecuencia de uso de la biblioteca,
- e) libertad de elección de libros por parte de los alumnos,
- f) evaluación de la lectura y
- g) recursos en el aula y biblioteca.

Una vez entregados los cuestionarios, se les dio el plazo de una semana para responderlos por escrito en forma totalmente anónima. Una vez recopilados, se creó una base de datos en la que se ingresaron las respuestas a todas las preguntas del cuestionario. Posteriormente, se tabularon las respuestas a cada ítem contabilizando la frecuencia de cada respuesta. Además se realizó un análisis temático de las respuestas a los ítems de respuesta abierta, agrupándose las mismas en torno a temas recurrentes.

3. Análisis de los resultados

Con el fin de organizar y analizar la información obtenida con la aplicación de la encuesta, se agruparon las respuestas de acuerdo con los siguientes temas:

- 1) conceptos asociados a la lectura personal recreativa,
- 2) actividades realizadas para promover la lectura recreativa,
- 3) materiales,
- 4) ventajas de la lectura recreativa,
- 5) dificultades en el fomento de la lectura recreativa.

Se analizó además la información referente al material usado para motivar a los alumnos con la lectura, dado que es un factor asociado a la motivación (Powell-Brown, 2003/2004; Wigfield, 2004). Para examinar los materiales empleados en la lectura recreativa se consideró la pregunta 8, mientras que para las ventajas de la lectura recreativa se tomaron en cuenta las respuestas a la pregunta 2 y para las dificultades en el fomento de este tipo de lectura se consideraron las preguntas 4, 5, 6 y 7. Adicionalmente se consideraron factores tales como el tiempo semanal dedicado a la lectura (pregunta 1 del cuestionario) y autoevaluación como lector (pregunta 23).

Una vez agrupadas las respuestas alrededor de los temas indicados, se consideraron las frecuencias de respuestas asociadas a cada uno de los mismos, con el fin de identificar aquellos más recurrentes, los menos frecuentes y la aparición de temas nuevos.

A partir del análisis se desprenden tres hallazgos principales vinculados con los profesores:

- Primero, no tienen nociones claras sobre la manera de desarrollar diversos tipos de lectura en el colegio.
- Segundo, en general solo desarrollan un tipo de lectura orientado principalmente a los aspectos formales y mecánicos.

- Tercero, atribuyen a factores externos a su tarea de educador, como la familia, la televisión y el no contar con libros que apunten a los intereses de los niños las causas del escaso interés de los alumnos por la lectura.

A continuación analizaremos cada hallazgo por separado.

4.1 ¿Cómo definen los profesores la lectura recreativa?

En relación con la falta de una definición común de la lectura recreativa, llama la atención que no exista concordancia en la forma en que los profesores definen la lectura recreativa y que al referirse a ella, lo hagan en múltiples términos de carácter mecánico, en lugar de indicadores del carácter más bien afectivo o estético (Rosenblatt, 1978) directamente asociados a la lectura recreativa. En general, las respuestas asocian a la lectura recreativa ventajas tales como mejoras en la fluidez, velocidad y decodificación. Por ejemplo, los profesores dicen que este tipo de lectura «permite que los alumnos lean con mayor fluidez y entonación, ayuda a desarrollar la comprensión... la lectura es menos silábica». Al respecto, el 90% de las respuestas acerca de ventajas de la lectura recreativa se refieren, exclusivamente, a mejoras de comprensión, mecánica, fluidez, vocabulario y ortografía. Curiosamente solo 5 de los 48 encuestados mencionan como ventaja el que los alumnos «se motiven por leer más». Para la mayoría de los encuestados, la lectura personal recreativa es una lectura de textos que no forman parte de los textos obligatorios (i.e., aquellos contenidos en el libro de lectura), pero su tratamiento no

se relaciona con las características de la lectura libre y se realiza con las mismas lecturas del libro de texto. Por ejemplo, apenas un 9% de los encuestados dice no controlar este tipo de lectura, lo cual refleja que la lectura recreativa es trabajada de la misma forma que la lectura en general.

El segundo hallazgo se relaciona con lo anterior y revela que los docentes desarrollan en sus alumnos principalmente la mecánica lectora. Ello se desprende de un desconocimiento de los distintos tipos de lectura que deben desarrollarse en el aula y en las actividades que los profesores dicen realizar para motivar a los alumnos. La asociación de los aspectos de mecánica lectora a la lectura recreativa incide directamente en el tipo de actividades que se planifican para ella, puesto que los profesores se plantean objetivos referentes a dichos aspectos y no en relación con la libertad de elección, el goce lector o la entretención y la evolución de los gustos literarios. Por ende, el hecho de desconocer los objetivos de la lectura personal recreativa incide, en la práctica, en la inexistencia de la misma. Al observar el gráfico n. 1 se aprecia que cuatro de las actividades mencionadas (comentario de lectura, recomendación de libros, contar cuentos y regalo lector) están principalmente orientadas a dicho objetivo, y las 12 restantes no apuntan directamente al goce lector, puesto que no llevarían a los niños a formarse una «personalidad lectora» que los diferenciaría de alguna manera de sus compañeros. Según Guthrie (2000), aquellas actividades que facilitan la conexión entre la lectura y el mundo real, por ejemplo, fomentan la motivación a la lectura. A su vez, estas conexiones permiten

generar respuestas afectivas positivas hacia la lectura, que pueden hacerse permanentes si existen las instancias para que el alumno opine acerca de libros, recomiende lecturas o pueda elegir lo que lee. Propiciar estas instancias debe ser, por tanto, un objetivo explícito en las planificaciones curriculares de cada asignatura.



Gráfico n. 1: Actividades que realizan los profesores para motivar la lectura

Los resultados no difieren significativamente de lo observado por Medina en 2006 concerniente a las prácticas más comúnmente utilizadas por docentes chilenos para trabajar la lectura en la sala de clases. Según la investigadora, el énfasis en las destrezas lectoras se explica por el hecho de que los profesores chilenos tienen un conocimiento muy limitado acerca de lo que es el desarrollo de la lectura, y en particular, sobre las estrategias que pueden aplicarse para fomentarla (Medina, 2006). En 2001 Crespo también aseguraba que la lectura silenciosa era la única actividad usada por los

profesores chilenos para fomentar la lectura recreativa, pero solo un 36% de los docentes de hecho la tenían incorporada en su planificación semanal.

En tercer lugar, causa cierta preocupación el hecho que los docentes atribuyan la falta de interés por la lectura a factores ajenos a ellos mismos, como la falta de modelos lectores en el hogar, la falta de libros en la escuela y el hogar, el bajo nivel cultural de los padres o la falta de dominio lector de sus alumnos. No hay respuestas que atribuyan esta desmotivación a factores de directa relación con el profesor, como podría ser su propio desinterés, las actividades asociadas a la lectura, su propia selección de libros, el tiempo que le asigna a este tipo de lectura o el acceso a los libros propiamente tal. Según ellos, el componente de mayor incidencia en la desmotivación de los alumnos es que los padres no lean y no valoren la lectura. Si bien este desinterés no puede ser ignorado, tampoco puede justificar la falta de respuesta o desvinculación del profesor ante el problema. Lograr adquirir habilidades lectoras tempranamente tiene enormes beneficios para los niños en términos de desempeño académico; luego son los colegios, y especialmente los profesores, quienes deben asumir la tarea de ser buenos modelos lectores cuando los padres no están presentes en el hogar.

Otro factor al cual los profesores atribuyen la desmotivación por la lectura es la falta de acceso a libros por parte de los alumnos. En Chile muchos hogares carecen de libros lo cual, asociado con padres no lectores, incrementa el efecto negativo sobre la motivación. Este hecho se convierte además en un obstáculo

mayor para aquellos de bajos recursos, en cuyos hogares es probable que la cantidad existente de libros sea casi nula, lo cual no es óbice para que el profesor fomente la lectura personal recreativa, en lo que de él depende, en la escuela.

En la encuesta se incluyeron algunas preguntas relacionadas con el tipo de libros que los profesores empleaban en las instancias de lectura recreativa. Nos parece importante analizar la información acerca de este aspecto ya que, como se ha explicado anteriormente, una de las características esenciales de la lectura libre es ofrecer a los alumnos una amplia gama de tipos de texto, de temas y géneros diversos y de distintos grados de complejidad (Chen, 2008; Boulware & Foley, 1998). Respecto de los materiales utilizados, resulta preocupante que el recurso más frecuente sea los textos de estudio. En muchos casos, parece ser el único texto impreso al que acceden los alumnos. Además, los textos escolares chilenos de Lenguaje y Comunicación contienen muy pocas selecciones literarias, que en su mayoría son adaptaciones, lo cual limita fuertemente la riqueza en términos de semántica y sintaxis que podrían adquirir los alumnos. A modo de ejemplo, en un texto de 300 páginas para séptimo básico publicado por una editorial iberoamericana, se encontraron solo dos textos literarios de autores conocidos, ambos del género de la poesía. El resto de las selecciones correspondían a artículos de periódicos, revistas, escenas de obras de teatro de autores desconocidos, blogs, letras de canciones y libretos de programas radiales y televisivos. De ello se desprende que un alumno de séptimo básico cuyo profesor sólo utiliza el libro de texto, conoce

en un año solo dos poemas latinoamericanos.

Otro aspecto alarmante que se aprecia en relación con el tipo de material utilizado es el escaso uso de la biblioteca del colegio. Si bien los 48 encuestados afirman que sí existe biblioteca en su escuela, únicamente 11 la mencionan como una fuente de recursos de lectura y apenas un 36% lleva a su curso semanalmente a la biblioteca, lo cual probablemente limita las posibilidades infantiles de elección de libros. Además, si los profesores no recurren a la biblioteca para fomentar la lectura, es muy probable que los niños tampoco lo hagan de manera independiente (Mohr, 2006).

Respecto a ese 36% de profesores que lleva a sus alumnos semanalmente a la biblioteca, el tiempo promedio que los estudiantes visitan ese lugar es de 45 minutos. Si se comparan estos datos con los de otros países como, por ejemplo, Finlandia donde un niño lee al menos un libro por semana y donde existe una alta correlación entre el desempeño lector y la motivación por la lectura (Kirsch, de Jong, La Fontaine; McQueen & Monseur, 2000), el poco tiempo que los estudiantes chilenos pasan en la biblioteca tiene consecuencias que van incluso más allá del desarrollo del gusto lector. La literatura especializada ha confirmado los efectos positivos de la cantidad de tiempo que una persona lee sobre el dominio lector y sobre la motivación por la lectura (Taylor, Frye & Maruyama, 1990; Stanovich, West, Cunningham, Cipielewski & Siddiqui, 1996; Guthrie, Wigfield & Perencevich, 2004). Del tiempo insuficiente dedicado a la lectura libre se desprende por tanto que los niños chilenos no solo leen menos

libros sino que además su lectura es de poca calidad y no les atrae, lo cual no es novedad. Hace más de una década (e.g., Eyzaguirre & Fontaine, 1997) ya se advertía que un niño chileno lee en los ocho años de educación básica lo mismo que uno europeo lee durante un año. Según Fountas & Pinnell (2001), en los primeros años de educación escolar un niño debe leer entre 100 y 125 libros ilustrados al año, meta difícilmente alcanzable si no se adquieren destrezas lectoras, si el acceso y contacto con los libros es escaso y si no se desarrolla el gusto por la lectura.

Si analizamos el gráfico N°2, podemos advertir que hay solo tres fuentes de lectura recreativa nombradas por los profesores; 41 de ellos dicen que sus alumnos se «recrean» con los textos de estudio. Es decir, la misma lectura destinada a la enseñanza sirve como fuente de textos elegidos por los niños. Esto no sería problema si el repertorio fuese variado (antologías con selecciones de buena calidad) y extenso. Otros, en cambio, parecen tener fuentes más atractivas, como pueden ser los libros que ellos mismos o sus alumnos traen de sus casas aunque, en el caso de escuelas de escasos recursos, es probable que se trate de libros de inferior calidad. La tercera fuente nombrada por 32 docentes como base de su Lectura Personal Recreativa es la Biblioteca de Aula, que sí parece ser una buena base para el desarrollo del incipiente gusto lector.



Gráfico n. 2. Tipo de material usado para la lectura recreativa

Conclusiones: ¿Por qué falla la lectura escolar en Chile y qué se puede hacer para despertar su interés?

No parece haber una sola razón para la mala calidad de nuestros lectores escolares. ¿Es el tiempo que los profesores le dedican? ¿Se debe a un material lector poco atractivo? ¿Tiene que ver con el hecho de que la lectura siempre se evalúe formalmente? ¿Es el resultado de la falta de modelos lectores al interior de la sala de clases y/o de la familia? Todas estas causas explican, en mayor o menor medida, este decaimiento.

Los resultados de esta encuesta revelan aspectos específicos del trabajo realizado por los profesores con la lectura. En ellos se observan fenómenos que tienen relación directa con la falta de motivación por la lectura. De entre ellos, los principales dicen relación con la falta de instancias concretas de lectura recreativa, debido a que el énfasis se pone en los aspectos mecánicos. De fondo, también se aprecia la necesidad de fortalecer el concepto de libertad lectora entre profesores y alumnos, lo cual conlleva promover ampliamente y sin miedo que los niños

elijan con libertad qué leer, cuándo y con qué objetivo; y que esa lectura no sea sometida a calificación.

De lo anterior se desprende igualmente la necesidad de fortalecer el conocimiento de aspectos teóricos y prácticos relativos a la lectura, su enseñanza y su fomento, tanto a nivel de formación inicial docente como mediante cursos de capacitación y actualización. Los profesores necesitan tener una base de conocimientos, que se sustente en evidencia sólida acerca de las estrategias y actividades que mejor potencian tanto la comprensión como el gusto por la lectura. Este conocimiento pareciera no estar actualmente al alcance de los docentes, pero constituye un componente necesario para actualizar las prácticas pedagógicas en torno a la lectura (Strasser, Lissi, Silva, & Altamirano, 2009; Eyzaguirre & Fontaine, 2008; Medina, 2006).

Por otra parte, a pesar de la preocupación por la falta de conocimiento de los profesores en torno a la lectura recreativa, aparecen en unos pocos algunas señales alentadoras y positivas: las actividades que realizan y las ventajas que perciben respecto de este tipo de lectura, como el hecho de leer a los estudiantes en voz alta, de recomendar buenos libros durante las clases y de buscar instancias que no signifiquen calificar a los alumnos por recontar lo leído, han contribuido a despertar el gusto por leer y han hecho que muchos niños conviertan la lectura en un hábito de vida. Todo ello puede ir contribuyendo a generar un hábito lector permanente en los niños. Sin embargo, se requiere de esfuerzos considerables que surjan desde la formación docente y de cursos de

perfeccionamiento lector para profesores en orden a velar para que los futuros profesores sean buenos lectores y con su ejemplo, modelen y motiven el gusto y la pasión por la lectura.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Allington, R., & McGill-Franzen, A. (2003). The impact of summer loss on the reading achievement gap. *Phi Delta Kappan*, 85, 68–75.

Allington, R., & Baker, K. (1999). Best practices in literacy instruction for children with special needs. En Gambrell, L., Mandel Morrow, L., Neumann, S. & Pressley, M. (Eds.). *Best Practices in Literacy Instruction*. New York: Guilford Press, 258–270.

Applegate, A., & Applegate, M. (2004). The Peter Effect: Reading habits and attitudes of preservice teachers. *The Reading Teacher*, 57, 554–563.

Boulware, B.J., & Foley, C.L. (1998). Recreational reading: choices of fourth graders. *Journal of Reading Education*, 23(2), 17–22.

Chen, S-Y (2008). Who is the avid adolescent reader in Taiwan? The role of gender, family, and teacher. *Journal of Adolescent and Adult Literacy*, 52(3), 214–223.

Crespo, N. (2001). La construcción del concepto de lectura en el interior del aula de lengua. *Onomazein*, 6, 223–238.

Cunningham, A. & Stanovich, K. (1997). Early reading acquisition and its relation to reading experience and ability 10 years later. *Developmental Psychology*, 33(6), 934–945.

Deci, E. L., Koestner, R. & Ryan, R. M. (2001). Extrinsic rewards and intrinsic motivation in education: Reconsidered

once again. *Review of Educational Research*, 71, 1-27.

Draper, M. C., Barksdale-Ladd, M. A. & Radencich, M. C. (2000). Reading writing habits of preservice teachers. *Reading Horizons*, 40(3), 185-203.

Durkin, D. (1966). *Children who read early*. New York: Teachers College Press.

Durkin, D (1978/79). What classroom observations reveal about reading comprehension instruction. *Reading Research Quarterly*, 41, 481-533.

Edmunds, K.M., & Bauserman, K.L. (2006). What teachers can learn about reading motivation through conversations with children. *The Reading Teacher*, 59(5), 414-424.

Eyzaguirre, B. & Fontaine, L. (Eds.) (1997). *El Futuro en Riesgo. Nuestros Textos Escolares*. Santiago: Centro de Estudios Públicos.

Eyzaguirre, B. & Fontaine, L. (2008) *Las Escuelas que Tenemos*. Santiago: Centro de Estudios Públicos.

Fountas, I. & Pinnell, G.S. (2001) *Guiding Readers and Writers, grades 3-6*. Portsmouth, NH: Heinemann.

Gambrell, L.B., Palmer, B., Codling, R. & Mazzoni, S. (1996). Assessing Motivation to Read. *The Reading Teacher*, 49(7), 518-533.

Gambrell, L., Mandel Morrow, L., Neuman, S.B. & Pressley, M. (1999). *Best Practices in Literacy Instruction*. New York: Guilford Press.

Gassol, A. & Aranega, M. (2000). *Descubrir el Placer de la Lectura*. Barcelona: Editorial Edebé.

Guthrie, J.T., Wigfield, A. & Perencevich, K.C. (Eds.). (2004). *Motivating reading comprehension:*

Concept-oriented reading instruction. Mahwah, NJ: Erlbaum.

Harris, A.J. & Sipay, E.R. (1990). *How to increase reading ability: A guide to developmental and remedial methods* (9^a ed.). White Plains, NY: Longman.

Heathington, B. S. & Alexander, J.E. (1984). Do classroom teachers emphasize attitude towards reading? *The Reading Teacher*, 37, 484-488.

Kamil, M. (2008). How to get recreational reading to increase reading ability. En Kim, Y, Risko, V., Compton, D., Dickinson, D., Hundley, M., Jiménez, R., Leander, K. & Rowe, D.W. *57th Yearbook of the National Reading Conference*. National Reading conference, Inc. Oak Creek, WI.

Kirsch, J., de Jong, J, La Fontaine, D., McQueen, J. & Monseur, C. (2000). *Reading for Change: Performance and engagement across countries*. Results from PISA 2000. Paris: OECD.

Krashen, Stephen D. & Tracy D. Terrell. (1983). *The natural approach: Language acquisition in the classroom*. Hayward, CA: Alemany Press.

Ibáñez Langlois, J.M. (1993) *Introducción a la Literatura*. Santiago: Editorial Universitaria.

Lehman, B.A., Freeman, E.B. & Allen, V.G. (1994). Children's literature and literacy instruction: «Literature-based» elementary teachers' belief and practices. *Reading Horizons*, 35, 3-23.

Llano, A. (1985). *El futuro de la libertad*. Pamplona: Eunsá.

Luttrell & Parker (2001). High school students' literacy practices and identities, and the figured world of school. *Journal of Research in Reading*, 24(3), 235-244.

- Lutz, S.L., Guthrie, J.T. & Davis, M.H. (2006). Scaffolding for engagement in learning: An observational study of elementary school reading instruction. *Journal of Educational Research*, 100, 3-20.
- McKenna, M. (2001). Development of reading attitudes. In L. Verhoeven & C. Snow (Eds.), *Literacy and motivation: Reading engagement in individuals and groups* (135-158). Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum.
- McKenna, M., Kear, D. & Ellsworth, R. (1995). Children's attitudes toward reading. A national survey. *Reading Research Quarterly*, 30, 934-956.
- Medina, A. (2006). Enseñar a leer y a escribir. ¿En qué conceptos fundamentar las prácticas docentes? *Psykhé*, 15(2), 45-55.
- Mellon, C.A. (1990). Leisure reading choices of rural teens. *School Library Media Quarterly*. Summer: 223-228.
- Mistral, G. (1979). *Magisterio y Niño*. Santiago: Editorial Andrés Bello.
- Mohr, K. (2006). Children's choices for recreational reading: a three-part investigation of selection preferences, rationales, and processes. *Journal of Literacy Research*, 38(1), 81-104.
- Morrison, T.G., Jacobs, J.S. & Swinyard, W.R. (1999). Do teachers who read personally use recommended literacy practices in their classrooms? *Reading Research and Instruction*, 38(2), 81-100.
- Morrow, L.M. (1983). Home and school correlates of early interest in literature. *Journal of Educational Research*, 76, 221-230.
- Morrow, L.M. (1986). Attitudes of teachers, principals, and parents toward promoting voluntary reading in the elementary school. *Reading Research and Instruction*, 25(2), 116-130.
- Mour, S.I. (1977). Do teachers read? *The Reading Teacher*, 30, 397-401.
- Mueller, D.L. (1973). Teacher attitudes toward reading. *Journal of Reading*, 17, 202-205.
- Nathanson, S., Pruslow, J. & Levitt, R. (2008). The reading habits and literacy attitudes of inservice and prospective teachers: results of a questionnaire survey. *Journal of Teacher Education*, 59(4), 313-319.
- Pennac, D. (1996). *Como una novela*. Bogotá: Norma.
- Petit, M. (1999). *Nuevos Acercamientos al Niño y la Lectura*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Powell-Brown, A. (2003/2004). Can you be a teacher of literacy if you don't love to read? *Journal of Adolescent & Adult Literacy*, 47, 284-288.
- Reutzel, D.R. & Sabey, B. (1996). Teacher beliefs and children's concepts about reading: Are they related? *Reading Research and Instruction*, 35, 323-342.
- Rosenblatt, L. (1978). *The reader, the text, the poem: The transactional theory of the literary work*. Carbondale, IL: Southern Illinois Press.
- Stanovich, K.E. (1986). Matthew effects in reading: Some consequences of individual differences in the acquisition of reading. *Reading Research Quarterly*, 21, 360-407.
- Stanovich, K.E., West, R.F., Cunningham, A.E., Cipelewski, J. & Siddiqui, S. (1996). The role of inadequate print exposure as a determinant of reading comprehension problems. En C. Cornoldi & J. Oakhill (Eds.), *Reading comprehension disabilities: processes*

and intervention (5-32). Mahwah, NJ: Erlbaum.

Strasser, K., Lissi, M.R., Silva, M. & Altamirano, M. (2009). Gestión del tiempo en 12 salas chilenas de Kindergarten: recreo, colación, y algo de instrucción. *Psykhé*, 18(1), 85-96.

Strommen, L. & Mates, B. (2004). Learning to Love Reading: Interviews With Older Children and Teens. *Journal of Adolescent & Adult Literacy*, 48(3), 188-200.

Taboada, A., Tonks, S.M., Wigfield, A. & Guthrie, J.T. (2009). Effects of motivational and cognitive variables on reading comprehension. *Reading and Writing: An Interdisciplinary Journal*, 22, 85-106.

Taylor, B.M., Frye, B.J. & Maruyama, G. (1990). Time spent reading and reading growth. *American Educational Research Journal*, 27, 351-362.

Teale, W.H. (1986). *Reading to young children: Its significance for literacy development*. In *Awakening to literacy*. Edited by H. Goelman, A. Oberg, and F. Smith. Portsmouth, N.H.: Heinemann.

Wigfield, A., Guthrie, J.T., Tonks, S. & Perencevich, K.C. (2004). Children's motivation for reading: Domain specificity and instructional influences. *Journal of Educational Research*, 97, 299-309.

Wilson J. & Casier, L. (2007). Understanding the Recreational Reading Patterns of Secondary Students. *Reading Improvement*, 44(1), 40-49, Project Innovation, Inc

Unrau, N. & Schlackman, J. (2006). Motivation and its relationship with reading achievement in an urban middle school. *Journal of Educational Research*, 100(2), 81-101.

THERE IS CLARITY ON THE CONCEPT OF FREEDOM OF READING AMONG BASIC EDUCATION TEACHERS IN CHILE?

Abstract

In the present article we explore definitions and development of recreational reading. For this purpose, forty-eight teachers from elementary schools completed a questionnaire concerning the instructional practices and beliefs about school reading. This survey yielded information about the ways in which teachers define recreational reading, the time spent on this kind of reading, activities, difficulties, materials, and judgment of recreational literacy. Three consequences stand out in relation to the teachers: 1. They do not have clear concepts about the different types of reading, 2. In general, they only develop reading activities focused on reading mechanics, literal comprehension in a highly controlled context with no opportunity for choice or personal interest, and 3. They blame external factors such as home and parents for the lack of reading interest among their students.

Key words: recreational reading, choice, motivation, and reading engagement

Datos y dirección de las autoras

Pelusa Orellana G.: Ph.D. in Education, Early Childhood, Families and Literacy, University of North Carolina at Chapel Hill. Directora de la Escuela de Pedagogía de la Universidad de los Andes. Docente de Teorías y Modelos de la Lectura en el posgrado.

¿Existe claridad respecto...

69

Correo electrónico: porellan@uandes.cl

Magdalena Vial U.: Profesora de Educación General Básica de la Pontificia Universidad Católica de Chile, asesora de programas de lectura, seminarios socráticos y formación de bibliotecas en escuelas chilenas.
Correo electrónico:
magvial@hotmail.com