

PERCEPCION DEL NIVEL DE DIFICULTAD EN LOS TEXTOS DE LECTURA EN NIÑOS DE 8, 10 Y 12 AÑOS

Juana Pinzás García (1)

Sugeríamos en un artículo anterior (2) la revisión e investigación de un grupo de temas sobre la lectura de los alumnos peruanos. Los temas propuestos eran lo suficientemente generales como para facilitar la generación de múltiples casos específicos. Una de las áreas que allí mencionábamos hacía referencia al tipo de lector que predomina entre nuestros niños y a los aspectos positivos y negativos de los textos. Con el propósito de contribuir no sólo a la descripción de áreas prioritarias de investigación en el campo educativo nacional, sino de aportar a la investigación propiamente dicha, presentamos a continuación una síntesis de parte de los resultados de un estudio exploratorio que llevamos a cabo recientemente. En él se intentó examinar un aspecto activo de la conducta lectora de nuestros sujetos. Se trata justamente de un esfuerzo por entender qué tipo de lector predomina en el grupo entrevistado en términos de la manera como los niños evalúan los textos de lectura.

Following the suggestions made by the author in a recent article about research on reading processes, some results of an exploratory study are presented. The opinions of children about different textbooks are analyzed and categories of readers are proposed.

(1) La autora es profesora del área de Psicología Educacional y Psicología Social en la sección Psicología de la PUC. Ha contado con la colaboración de la Psic. Soledad Ostos de Pérez en el estudio piloto sobre el que se informa.

Introducción

¿Qué piensa el niño de los textos? ¿Cuándo le parecen difíciles? ¿Qué hace cuando un texto particular le resulta difícil? ¿Cuándo le gusta a un niño lo que está leyendo? ¿Qué provoca su interés? ¿Cuál es su percepción del material que utiliza en clase? ¿Qué criterios usa para definir un texto de lectura "ideal"?

La información que existe sobre este aspecto del aprendizaje de la lectura del niño parece ser más bien casual y dispersa. Es bastante probable que la preocupación haya girado más en torno a obtener la opinión o el juicio que textos de lectura específicos merecen por parte de profesores, padres de familia o estudiosos de diferentes aspectos de la temática presentada en ellos, que por entender cómo procesa el alumno tales textos, o por averiguar lo que los mismos niños piensan de lo que leen. De hecho, desde hace varios años se han llevado a cabo investigaciones locales que examinan algunas características de contenido del material de lectura que se utiliza regularmente en la enseñanza (como ejemplo relativamente reciente, Anderson y Herencia, 1982) (3). Por otro lado, parece existir una toma de conciencia institucional de este aspecto que se estaría reflejando en esfuerzos gubernamentales por introducir variaciones y cambios en la transmisión de contenidos en los textos de lectura con el objetivo de eliminar aquellos considerados no deseables en el ámbito de la política educativa del país.

Resulta claro que si bien el enfoque mencionado de análisis de textos es valioso, si son los alumnos los que utilizan diariamente los textos para diversos tipos de aprendizaje, la investigación de sus propias opiniones sobre la complejidad del material, sobre sus preferencias y rechazos, etc., merece cuidadosa atención. La información que estos esfuerzos recojan se-

(2) PINZAS GARCIA, Juana . . . "Del Símbolo al Significado: El Caso de la Comprensión de Lectura" (en prensa); Revista de Psicología de la PUC.

(3) ANDERSON, J., y HERENCIA, Cristina. . . La imagen de la mujer y el varón en los libros escolares peruanos. INIDE - UNESCO, 1982.

rá importante no sólo para seleccionar textos a utilizar en las aulas en los diferentes grados sino que será ella misma un instrumento de medida del nivel de madurez de lectura exhibido por los alumnos. Parece pertinente además, señalar la necesidad de apoyarse en cierta medida en indagaciones de esta índole como un primer paso en la elaboración de textos. De esta manera, tanto el autor de un texto como el profesor que lo utiliza en su tarea educativa podrán guiarse por características de la percepción de los niños vinculadas al grado, sexo, nivel de lectura, intereses y preferencias.

Los resultados aquí reportados fueron obtenidos a través de un estudio piloto (4) llevado a cabo como parte inicial de un proyecto de investigación más extenso sobre las estrategias y los mecanismos que usan los alumnos cuando leen un texto para comprender y aprender. El piloto tenía como meta iniciar esta investigación explorando la percepción del nivel de dificultad y atractivo de textos de lectura, en una muestra de niños de ambos sexos, de 8, 10, y 12 años de edad, procedentes de tres tipos de escolaridad (colegios estatales, particulares, y particulares experimentales). Los niños fueron entrevistados individualmente siguiendo un cuestionario de preguntas abiertas.

La distribución de la muestra se presenta en el Anexo No. 1. Los resultados que se presentan son aquellos referidos a percepción del nivel de dificultad en base a entrevistas llevadas a cabo durante el segundo semestre de 1985.

Resultados

Los niños que participaron en nuestro estudio exhiben una percepción general de lo que es difícil para ellos. Las categorías obtenidas permiten describir que para un niño de 8 años o más, una tarea difícil en general, combina algunas de las siguientes características: es una tarea complicada (que involucra varios aspectos o varios pasos), que no se puede hacer rápido (el procesamiento es lento), para la cual hay que pensar mucho (demanda el uso de procesos superiores de análisis), que uno no puede hacer aunque tenga el deseo de hacerla (la voluntad de hacer no es suficiente, se requiere la destreza), para la cual se requiere ayuda (el niño no puede ser autosuficiente pues la tarea plantea demandas más allá de su nivel de eficiencia), en la que comete errores (no se ha llegado al punto del dominio o maestría), y siente que no puede (percepción interna de incapacidad), que quizás no motiva o interesa (no provoca el estado óptimo para la atención y concentración que preparan el camino para el aprendizaje) y cuyo fracaso trae consecuencias externas (desaprobación social, castigo, evaluaciones escolares pobres). Aunque cada niño utiliza espontáneamen-

-
- (4) El estudio piloto tenía la meta de obtener un mapa de las categorías que los niños en los últimos grados de la educación primaria utilizaban para definir lo que percibían como difícil, como atractivo y como útil, tanto a nivel general, como en el caso concreto de la lectura. Aquí ofrecemos una primera descripción que resume aquella parte del piloto referida a percepción de dificultad. El aspecto referido a atractivo se encuentra en preparación para otro resumen similar al presente.

te sólo un máximo de tres de estas categorías, es evidente que al reunir las se obtiene una descripción sofisticada, y que para sorpresa de muchos esta descripción es evidencia de que nuestros niños se dan cuenta de procesos que nosotros probablemente subestimamos en su valor de obstrucción al aprendizaje. Uno podría plantear entonces, que los niños entrevistados no son internamente y conceptualmente pasivos frente a situaciones difíciles en general, pues han sido capaces de elaborar discriminaciones y de describir el (los) factor (es) que definen la dificultad.

La categorización mínima señala que los aspectos más utilizados para definir lo que es difícil son los siguientes:

1. “Algo difícil es algo que quiero hacer pero no puedo, no me sale”. Donde existe la motivación pero no la destreza o los recursos, y el niño no encuentra caminos o estrategias para llegar a su meta. . .
2. “Algo difícil es algo en lo que me equivoco”. Donde el error es interpretado sólo como indicador de fracaso y no como parte necesaria del proceso de adquisición de maestría y por tanto susceptible de corrección.
3. “. . . algo que es difícil de comprender, . . . hay que pensar mucho”. Donde la necesidad de un esfuerzo mayor a nivel superior es percibido en sí mismo como difícil.
4. “. . . que no puedo hacer solo, . . . tengo que pedir ayuda”. Donde el hecho de pedir ayuda recibe una connotación negativa, de modo que utilizar diccionarios, notas, solicitar clarificaciones o preguntar a otros significativos es un indicador de una cierta debilidad por parte del sujeto.
5. “. . . lo que no puedo recordar y es difícil de aprender”. Donde difícil es lo que no se puede memorizar.

Esta recategorización sugiere que podemos plantear que en cualquier actividad individual de aprendizaje, académica o no, los componentes a los cuales el sujeto hace referencia al definir nivel de dificultad, son tres: el sujeto, la tarea a realizar, y el material que se usa para llevarla a cabo (rea). Cuando define situaciones difíciles en general, nuestro grupo de niños apoya su percepción de dificultad fundamentalmente en características de su propia ejecución y de las demandas de la tarea. Esto se aprecia con claridad en las cinco categorías arriba listadas. No se encuentra igual énfasis para categorías relacionadas al material que se usa. En otras palabras, el niño tiende a responsabilizarse cuando algo le es difícil, percibiéndolo como una falla personal. No se pregunta si la tarea o actividad no le corresponde a un niño de su edad o a otro mayor, si es poco probable que cualquier niño de su edad pueda cumplir con ella, etc. Es decir, que no imagina que la dificultad se pueda originar en otra persona, en el siste-

ma, o en las características de la actividad y de la situación, etc. Las consecuencias de este estilo de atribución para la autoestima y autoconcepto, por un lado, y para la elaboración de estrategias de solución de problemas, por otro lado, no requieren mayor explicación.

En el caso específico de percepción de nivel de dificultad en la lectura la totalidad de categorías obtenidas para situaciones de tipo general se puede describir de la siguiente manera:

—Respuestas vinculadas a un alto grado de complejidad: Un texto de lectura es percibido como difícil cuando “existen problemas con las palabras, son extrañas, demasiado avanzadas. . .”. Aquí la dificultad emerge de la presencia de palabras con las que el niño no tiene ninguna familiaridad o ésta no es aún suficiente.

—Respuestas vinculadas a la velocidad de la ejecución: Una lectura es percibida como difícil “cuando te demoras al leerla”. Este criterio de tiempo es susceptible de varios tipos de interpretaciones. Aquí quizás encontramos un estilo concreto de pensamiento en el cual terminar rápido o ser el primero en concluir con una tarea es sinónimo de que tal tarea es fácil para el sujeto o que el sujeto es bueno en ella. El tiempo que toma acabar un trabajo sería así un indicador de capacidad —a mayor capacidad menos tiempo, y viceversa—. Es claro que este enfoque puede acarrear diferentes tipos de problemas especialmente cuando el niño necesita invertir tiempo en actividades asociadas (i.e., buscar información, resumir, analizar, etc.). Por otro lado, cuando un niño invierte mucho tiempo sólo en la lectura de un texto, se cansa y su capacidad para integrar las diferentes partes del texto en un significado global va debilitándose. De modo que la metodología de trabajo podría tomar en consideración este aspecto distribuyendo el trabajo de lectura de modo tal que el niño asigne a la lectura lapsos apropiados y en combinación con muchas otras actividades de extensión, apoyo, refuerzo y aplicación de las habilidades lectoras.

— Respuestas referidas a una alta carga mnésica: El texto difícil es aquel que “tiene mucho para recordar”, o que no tiene una dosificación de la información que permite al niño usar los recursos de memoria que posee en virtud de su edad, su entrenamiento y sus características individuales. Desde otro punto de vista, incluso cuando el tipo y la abundancia de información están adecuadamente secuenciadas, el niño puede hallar el texto difícil pues carece de estrategias para recordar. El alumno así intenta hacer un registro literal del texto, en lugar de construir un esquema mental en base a micro-proposiciones y macroproposiciones (5).

(5) Este planteamiento sigue la teoría de Kintsch y Van Dyck descrita anteriormente (PINZAS GARCIA, Juana. . . Op. cit.)

— Respuestas vinculadas a una alta carga de pensamiento: Una lectura es percibida como difícil cuando el niño experimenta problemas en la comprensión, “no entiendo bien, . . . no se comprende lo que dice”. En estos casos se da una demanda que hace necesario que el niño busque, copie o desarrolle estrategias específicas que le permitan dominar el texto. Este es un proceso específico de metacognición, del aprendizaje de mecanismos para evaluar, corregir y guiar la propia comprensión lectora. Es decir, de ejercer un trabajo cognitivo sobre las propias características cognitivas. Aunque algunos niños desarrollan estos mecanismos de control solos —probablemente los alumnos de habilidad superior con destrezas muy avanzadas en el campo de la lectura—, el alumno promedio y en especial el alumno pobre necesitan que se les enseñe a usar estrategias metacognitivas.

— Respuestas en relación a un deseo de cumplir con el trabajo de lectura sin exhibir la capacidad para ello o porque hay factores que interfieren la ejecución. Así por ejemplo, un texto de lectura es percibido como difícil cuando “me da miedo. . . no me puedo concentrar”. En este caso, destrezas indispensables para un buen desempeño estarían ausentes o interferidas.

— Respuestas asociadas a una ejecución no independiente. Como se mencionara anteriormente, el hecho que el sujeto tenga que hacer uso de ciertas estrategias metacognitivas como utilizar otros libros, enciclopedias, diccionarios, pedir ayuda al profesor, al padre de familia, al amigo de mayor conocimientos, etc., es percibido como un indicador de cierta debilidad de las propias habilidades, cuando, por el contrario, el mero hecho que el alumno se dé cuenta que no está entendiendo o trabajando bien y busque ayuda es de tremendo valor para el profesor y el primer paso en el camino al desarrollo de técnicas de estudio adecuadas.

— Respuestas ligadas a una ejecución con equivocaciones. En el texto difícil, el alumno experimenta problemas de decodificación, “cuando no se puede decir bien, . . . uno se confunde”. Aparentemente, estas respuestas podrían circunscribirse al caso de la lectura oral, situación en la cual la preocupación del alumno parece concentrarse en decodificar y decir bien las palabras ante sus compañeros y profesor. Se sabe que la fluidez en la lectura es un requisito indispensable para el desarrollo de la comprensión de lectura y que mientras mayor sea el esfuerzo que el niño tiene que realizar para cumplir con el aspecto automático que es la decodificación, menores son las posibilidades de que ese niño esté comprendiendo lo que lee.

— Respuestas vinculadas a un sentimiento de no poder aunque sí se pueda. El texto es difícil cuando “crees que no lo vas a leer bien y luego sí te sale bien”. Como sugeríamos antes, aquí se señala un elemento interno de índole afectiva relacionado a la percepción de las propias capacidades. El texto difícil es aquel que desencadena una sensación de incapacidad que puede incluso bloquear la destreza.

— Respuestas que hacen referencia a consecuencias externas. La lectura es difícil cuando como consecuencia de ella se obtienen resultados negativos, “la profesora te pone mala nota”. Aquí encontramos otros elementos asociados a la relación lector (acto de leer) –texto que pueden alterar su armonía relativa. Así, si la lectura de un determinado texto aparece como el eje de una evaluación académica, esto la convierte de modo casi automático en potencialmente difícil puesto que el estado actitudinal del alumno parece sufrir una importante variación producto de la tensión de la situación de evaluación.

— Respuestas referidas a una carencia de motivación o interés por esa lectura. El alumno siente que “no quiere leerla”. Uno podría plantear que este aspecto es de importancia sustantiva pero de presencia frecuentemente disfrazada y difícil de discriminar, de manera que resulta estimulante que algunos niños tuvieran conciencia de su impacto.

— Respuestas que hacen referencia a la longitud del texto. Una lectura es percibida como difícil cuando “la lectura es larga, el texto es grande y gordo, tiene muchas palabras”. Esta respuesta se vincula a aquellas referidas a la complejidad de las palabras avanzadas y al tiempo que toma leer el texto. El énfasis parece estar básicamente puesto sobre el papel fundamental de las palabras en un sentido muy concreto.

La recategorización indica que lo siguiente, sirve, a los niños, como indicadores suficientes de dificultad cuando se lee un texto:

Grado de Complejidad: Evaluado en términos de presencia de palabras desconocidas o demasiado avanzadas, con las que los alumnos no tienen familiaridad.

Carga de Pensamiento: Cuando se requiere mayor esfuerzo para comprender.

Ejecución Imperfecta: Confundir las palabras, equivocarse al decodificarlas, no poder leer bien, etc.

Longitud del Texto: Cuando los textos tienen “muchas palabras”.

Efecto Motivador: Cuando el texto no logra despertar entusiasmo o interés por leerlo.

Conclusiones

Hasta aquí hemos ofrecido un listado de las categorías que han usado los niños con los que hemos trabajado. Se ha descrito las respuestas que se han dado para situaciones de dificultad en general y para situaciones de dificultad específica en el área de la lectura de textos. Se ha hecho eviden-

te que nuestros niños no se comportan como lectores pasivos, sino que exhiben una capacidad para atribuir sus dificultades a diferentes factores. En el caso de la lectura nuestros niños han enfatizado características del texto (tipo de palabras y longitud), características de la tarea (demanda de pensamiento), y características del lector (falta de motivación). Hemos tratado de explicar en alguna medida lo que estas categorías pueden implicar tratando de dar respuesta a las preguntas con que abríamos el informe. A modo de conclusión, planteamos la sugerencia de que nuestros niños son lectores más activos de lo que creemos y manifiestan comprensión de sus propios procesos, algo que quizás no hubiéramos anticipado. Sus respuestas nos dan pistas claras sobre aquellos aspectos que les dificultan la tarea de leer y nos diseñan esbozos de caminos alternativos.

BIBLIOGRAFIA

- PEARSON, P. David. . . A Context For Instructional Research on Reading Comprehension, en James Flood (Ed.), *Promoting Reading Comprehension*. Delaware: International Reading Association, 1984.
- MOSENTHAL, Peter. . . Reading Comprehension Research from a Classroom Perspective, en James Flood (Ed.), *Promoting Reading Comprehension*. Delaware: International Reading Association, 1984.
- PERFETTI, Charles. . . *Reading Ability*. New York: Oxford University Press, 1985.
- SAMUELS, S Jay y KAMIL, Michael L., . . . Models of the Reading Process, en Pearson et. al. (Eds.), *Handbook of Reading Research*, 1985.
- STANOVICH, Keith E. . . . Toward an Interactive-compensatory Model of Individual Differences in the Development of Reading Fluency, en *Reading Research Quarterly*, 1980, 15, 32-71.
- KINTSCH, W., & VAN KUK, T.A. . . . Toward a Model of Text Comprehension and Production, en *Psychological Review*, 1978, 85, 383-394.