

REPRESENTACIONES DOCENTES DEL DÉFICIT LECTOR DE LOS ESTUDIANTES

MARÍA ALICIA PEREDO MERLO

RESUMEN: En esta ponencia se presentan los resultados de una investigación cuyo objetivo fue mostrar y comparar, entre profesores del Lenguaje con los de otras disciplinas, las representaciones que tienen con relación a los problemas de lectura que enfrentan los estudiantes. Se enfatiza la localización de información como una tarea escolar que involucra tanto a la lectura como a la elaboración de resúmenes. Se

asumen algunos fundamentos de la teoría de la atribución causal para analizar las sesiones de trabajo desarrolladas en dos grupos focales de discusión. La autora concluye, a partir de los testimonios docentes, en algunas causas del déficit lector.

PALABRAS CLAVE: representaciones, déficit lector, causas, estrategias lectoras, localización de información.

Introducción

Hemos sido testigos de una queja constante por parte de profesores de diversos niveles escolares sobre el déficit lector de estudiantes. Pruebas internacionales y nacionales han mostrado las dificultades que tienen para identificar, analizar, interpretar y comparar información implícita en diferentes textos.

En estudios preliminares con estudiantes mexicanos pudimos observar que éstos no toman en cuenta la estructura lingüística del texto y por lo tanto son incapaces de reconocer la forma de presentación de la información. La mayoría reconoce que en la escuela primaria les enseñaron a subrayar, pero constatamos una deficiencia importante porque no se enseña una regla; el estudiante debe proceder por intuición. Si un estudiante no subraya correctamente y estudia a partir de lo que subrayó, su aprendizaje se verá limitado. Además, es imposible subrayar ideas implícitas.

Ahora bien, ¿cómo se representan los profesores del nivel secundario, el déficit lector de sus estudiantes y qué causas le atribuyen? ¿Existe alguna diferencia entre los profesores

del área de *Lenguaje* con las del resto de las asignaturas que forman parte del currículo?
¿Qué posición toman para solucionarlo?

Weiner (1985) define al menos tres dimensiones en las explicaciones causales de los fenómenos sociales. La internalidad o externalidad del locus, que se refiere a las causas que el sujeto atribuye desde dentro o fuera de sí mismo. La estabilidad o inestabilidad y la controlabilidad o incontrolabilidad. Asimismo, Sloman (2005) incorpora la agencia como la capacidad del sujeto para intervenir en el mundo y cambiarlo; es decir, en su contexto de posibilidades. Ahora bien, el sujeto puede reconocer o no la existencia de un problema y cuando lo reconoce tiene una manera particular de representárselo. Los indicadores de existencia y solución nos dicen cuándo actuar y hasta dónde; las limitaciones y las causas sobre las que hay que actuar. La representación de estos elementos juega un papel decisivo en el origen, curso, orientación y evaluación de las acciones de solución y la posición del individuo frente al problema. Pérez García(s/f), afirma que la representación que tienen los docentes de las deficiencias lectoras debe reconocerse como uno de los factores causales del mismo déficit lector de los estudiantes ya que se ha privilegiado la capacitación pedagógica a partir de la eficacia metodológica y no de la identificación y solución de problemas.

Metodología

Este es un estudio exploratorio en una zona escolar. Decidimos formar grupos focales de discusión a partir de preguntas generadoras, con la intención de provocar la espontaneidad de las participaciones. Con esta técnica se pierde la atribución estrictamente subjetiva, toda vez que supone la discusión, la que probablemente influye en las opiniones vertidas; sin embargo, provoca argumentaciones y opiniones que muestran una serie de regularidades que iluminan la percepción de los docentes frente al déficit lector.

Reunimos dos grupos de profesores, unos del área de *Lenguaje*, y otros de materias en ciencias, artes e idiomas. El primer grupo se formó con 14 profesores de la asignatura de *Lenguaje*, el segundo con 10 profesores de diversas asignaturas. En virtud de ser una zona escolar, los profesores provenían tanto de escuelas públicas como privadas, ubicadas en áreas marginadas o de clase media y alta, así como localizadas en la zona metropolitana o rural. Eran hombres y mujeres con diferente formación previa.

Problemas y sus dimensiones

Los profesores, sin importar la asignatura que imparten, acuerdan que los estudiantes de diferentes niveles escolares tienen problemas para comprender un texto expositivo o literario, no saben elaborar un resumen y tampoco pueden comparar argumentos.

Los profesores tienden a ubicar con mayor prominencia problemas externos; no obstante, reconocen algunos internos.

Para los profesores de Lenguaje, las principales **causas internas** son: la formación deficiente y heterogénea de los profesores, la falta de bases teóricas tanto sobre la lectura como sobre su enseñanza, la falta de estrategias didácticas para la comprensión lectora así como para la motivación del estudiante, la falta de coordinación entre los docentes y la inoperancia de las academias. Para los profesores de las otras asignaturas son: la formación deficiente, la repetición del modelo con el que se aprendió la materia, apatía para actualizarse y aplicar nuevos y mejores métodos de enseñanza, falta de hábito lector del docente mismo y de rigor científico, el supuesto de que la lectura debe ser enseñada sólo por el profesor de Lenguaje y la inoperancia de las academias.

La formación docente es un problema que afecta los resultados del desempeño lector, sin importar la asignatura que se imparte. Ambos reconocen ser malos lectores y tener bajos consumos de lectura disciplinar por lo que tienden a imitar modelos aprendidos probablemente obsoletos y como no hay evidencia de trabajo colegiado, entonces el problema se reconoce pero el profesor no asume que al cambiar las causas internas podría modificarse la situación. Suponer que los profesores de Lenguaje son los únicos responsables de formar lectores, agrava el problema y hasta cierto punto nos conduce a las causas externas. Sin embargo; precisamente los profesores de Lenguaje reportaron basar la estrategia de identificación de información a partir de las llamadas "ideas principales", pero reconocen que ellos, como profesores, tampoco saben cómo obtenerlas y que más bien acuden a su historia escolar o al sentido común para hacer esta tarea y por ende a su enseñanza. Cuando piden un resumen, no saben exactamente cómo se elabora, y como tampoco tienen tiempo para revisar, hacen creer a los estudiantes que lo hacen bien. Es un doble problema porque no lo hacen bien y desconocen su error.

En síntesis, reconocen el problema pero no toman una posición para solucionarlo.

Por otra parte, ambos grupos adjudican a los estudiantes la principal **causa externa**. Es clara su convicción de que ellos son malos lectores por la falta de hábitos. Suponen que estos hábitos se forman de manera independiente a la función docente, como si la escuela no tuviera esta responsabilidad, de manera que los desempeños escolares están sostenidos en el estudiante como el único responsable de su proceso de aprendizaje.

Reportan la desmotivación hacia el estudio y sobre todo hacia la lectura como un problema propio de la adolescencia, dejando de lado que ellos mismos han reconocido padecer de la misma desmotivación. La única diferencia entre ambos grupos es que los de *Lenguaje* refieren un déficit lingüístico que puede ser relacionado con el estrato social y con el rezago escolar o la mala calidad del sistema educativo que no logra mejorar las habilidades verbales, en tanto los del resto de las asignaturas reconocen que no se puede aprender una asignatura si no se comprende el texto, o bien que el aprendizaje es limitado si sólo se basa en la explicación verbal del profesor.

Es posible hipotetizar que los profesores no aceptan la posibilidad de intervenir y modificar estas causas. La formación disciplinar y algunas jornadas de actualización pedagógica servirían pero los profesores no están habituados al autoestudio.

Ahora bien, encontramos en ambos grupos, la expresión de algunas **causas estables**. La principal se refiere a la formación. Hay un doble problema: por una parte los profesores que no están especializados para la enseñanza, carecen de bases disciplinares y los que sí tienen este perfil, están formados insuficientemente. Como su formación no cambiará, adjudican a la política educativa errática el problema de actualización disciplinar y pedagógica y afirman que la SEP pretende dar recetas de cocina, además de fragmentar por disciplinas en vez de integrar conocimientos que sirvan al profesor de cualquier asignatura.

Los profesores de asignatura reconocen la transversalidad de la lectura, sobre todo a partir de la última reforma curricular que exige al alumno investigación documental, pero afirman que el problema se incrementa toda vez que al menos antes el profesor era el responsable de proporcionar el conocimiento. En este sentido suponen que es preferible formar estudiantes dependientes y no lectores autónomos, o en todo caso que ellos no están habilitados para enseñar técnicas de lectura.

Ambos grupos evalúan el conocimiento a través de preguntas lo que provoca-afirman-que los alumnos pierdan el interés en la lectura y se concentren en la evaluación. ¿Cómo es que reconociendo este problema no modifican la estrategia? Esto nos conduce a la posibilidad o no de controlar la situación problemática.

Los dos grupos reconocen que se podría solucionar el problema si dedicaran tiempo a la lectura dentro del aula. ¿Por qué no lo hacen? Los del área de Lenguaje porque se dedican más tiempo al conocimiento declarativo como definir géneros literarios o gramaticales y los profesores de las otras asignaturas porque lo ven como una actividad “extra”, fuera del sentido mismo de la enseñanza de cada asignatura.

Suponen que los textos que sostienen el currículo adolecen de inutilidad, obsolescencia y en consecuencia no los recomiendan a sus estudiantes. ¿Por qué no utilizan aquéllos que consideran adecuados? La condición social hace que el estudiante rural o marginado no tenga acceso a fuentes bibliográficas o a la información electrónica, y esta es una variable que el profesor no puede controlar. Ahora bien, ambos grupos parecen olvidar el acceso a bibliotecas y medios electrónicos institucionales, pero agregan que los libros de las bibliotecas son de difícil comprensión, inadecuados a los estudiantes y que las obras literarias que conforman las bibliotecas escolares son malas y aburridas. El profesor no puede controlar el tipo de materiales de lectura pero las juzga mal en general. ¿Cómo evalúan este tipo de acervo? Ahora bien, el acceso a medios electrónicos parece ser la causa de que los chicos que sí lo utilizan, tienen problemas de comprensión porque la Internet simplifica la información sin necesidad de “*pensar, ni criticar, ni valorar, ni proponer.*” Agregan: “*Las tics no favorecen la comprensión, ni siquiera leen.*” ¿Caen en una paradoja o contradicción con relación a las tics?, ¿Acaso piensan que debe controlarse el acceso a los medios tecnológicos?

El concepto de agencia de Sloman (2005), permite completar este análisis. Encontramos algunos agentes intervinientes, que a juicio de este grupo de profesores, son externos e incontrolables, de manera que parece imposible resolver el problema. *Los referentes culturales de cada alumno restringen la posibilidad de interpretar un texto y de comprenderlo.* Este argumento se desvanece ya que en el grupo de discusión encontramos escuelas privadas con estudiantes que suponen tener un capital cultural familiar y no obstante manifiestan el mismo problema lector. *La familia como agente socializador no se preocupa mucho por favorecer hábitos lectores y más bien promueve la cultura audiovisual televisiva.* Este es un mito porque la televisión no impide la lectura cuando se tiene el hábito de

consultar fuentes diversas. La política educativa, indudablemente que se menciona como un agente prioritario ya que regula el currículum, de manera que podemos decir que el discurso oficial llega a los profesores, no sólo a través de los planes de estudio y sus diversas reformas sino a través de las acciones de formación, capacitación, y hasta de contratación, como lo expresan: *“México pasa por modas educativas. Además contratan profesores sin preparación. Los cursos de capacitación no sirven gran cosa, además de que están fragmentados”*

Afirman que la sociedad de consumo y la economía de mercado hacen que las personas estén interesadas en producir y ser activos económicamente lo antes posible. La lectura informativa o de cultura general, como puede ser la escolar, no es un asunto prioritario ni para los jóvenes ni para sus familias. Esta base utilitaria supone otro mito lector al creer que la lectura no es indispensable para todas las actividades laborales, además de que desconocen otros beneficios sociales e individuales asociados al lenguaje escrito.

En síntesis: **las causas externas** pueden subdividirse en: a) las que corresponden al alumno desmotivado, carente de hábitos y acostumbrado más a escuchar al profesor que a leer para aprender, b) las de una política educativa errática tanto para seleccionar, formar, actualizar y capacitar adecuadamente a los profesores como para dotar a las instituciones escolares de buenas bibliotecas, y c) de tipo cultural al tener una sociedad estratificada pero basada en una economía capitalista altamente consumista.

Los textos expositivos y la localización de información

Desde la educación primaria persiste la enseñanza, por cierto difusa, de que es necesario localizar las ideas principales con fines de retención de aprendizajes. En este sentido, los profesores de Lenguaje afirman: *“sin una idea principal no hay texto... es el verbo del texto...”* Lo que subsume esta metáfora es que así como el verbo es elemental en la oración, lo es la idea como unidad integradora, pero no nos dicen cómo se identifica, a lo sumo dicen que podría ser el tema de la lectura. Además, dan evidencia de un procedimiento erróneo, porque aseveran que las ideas principales se definen como una oración que se coloca siempre al inicio de los párrafos. Esto es muy grave porque precisamente así enseñan a los estudiantes a mutilar los textos, sobre todo cuando vemos que se afirma que la suma de las primeras oraciones de cada párrafo es la macroestructura o idea

global y que cualquier texto tiene las ideas principales en la introducción, con lo cual bastaría con leer esta parte del texto, siempre y cuando la tuviera.

A su vez, los profesores de asignatura, suponen que lo más importante es localizar el tema de la lectura y que las ideas principales se desprenden de la característica del texto, pero dan por hecho que los estudiantes deben localizarlas y que es la responsabilidad del profesor de Lenguaje, enseñar la técnica de localización.

A partir de la identificación de ideas principales se elabora un resumen. Resultó interesante encontrar que los profesores de las asignaturas no dan evidencia de solicitarlo, más bien dejan libre al estudiante elegir su técnica de estudio. Como había mencionado, éste es el recurso idóneo que los estudiantes utilizan. Los profesores de *Lenguaje* afirman que hay dos formas para elaborarlo: copiar las ideas principales y eliminar los marcadores textuales que están al inicio de los párrafos o bien eliminar párrafos reiterativos.

Podemos hipotetizar una cierta causalidad del déficit en la localización de información. Por un lado, uniforman el texto sin considerar diversas formas de presentación de la información y no consideran información implícita, además desconocen las reglas lingüísticas para la elaboración de un resumen. No podemos identificar la enseñanza de una estrategia lectora que permita la elaboración de un resumen; no obstante, reconocemos que éste requiere además de otras habilidades de la escritura. Las técnicas didácticas que proponen para su enseñanza van desde la simple oralización o la ausencia de reglas como: “*escribe con tus propias palabras, cuéntamelo y luego escríbemelo, pláticamelo en un reporte*”; es decir, no hay enseñanza formal. De manera tal que los profesores que supestandamente deben enseñar la localización de información y la elaboración de un resumen (PL), lo hacen sin una técnica ni bases lingüísticas y los demás profesores (POA) no consideran que esta sea su responsabilidad, con lo que evidentemente se produce un doble problema.

La localización de información se agrava cuando se refiere a ideas complejas o a información implícita o anidada, porque demanda estrategias lectoras diversas que no corresponden al subrayado. En virtud de que ésta es la técnica que más se enseña para elaborar reportes y resúmenes, podemos pensar que los profesores no identifican con claridad las causas del problema, sencillamente porque desconocen las bases lingüísticas y de entrenamiento pedagógico. No obstante y sin importar que sean profesores de *Lenguaje* o de otras asignaturas, elaborar cuestionarios y solicitar reportes, es inherente a la evaluación

de la lectura, de la comprensión del tema y de la evidencia que los profesores buscan para sentir completo el proceso de enseñanza, y como hemos visto, esto no es así, falta mucho más para resolver el problema.

A manera de conclusiones

La principal causa interna es una deficiente formación teórica y pedagógica, frente a la cual los profesores no se posicionan como autogestivos menos aún si se reconocen como lectores de bajo perfil. Las causas externas concentradas en el rezago educativo relacionado con las habilidades lingüísticas y la desmotivación de los estudiantes frente a la lectura, tiene algunas posibles soluciones, pero éstas están “fuera” del profesor; es decir, no recaen en el ámbito de intervención por lo cual no pueden actuar para resolver. Mc.Carthey (2002) nos advierte de la importancia de tener éxito en la tarea para estar motivados a realizarla; si los estudiantes tienen problemas para comprender un texto difícilmente gustarán de su lectura. Finalmente no parece haber propuestas para resolver la localización de información, pero como hemos visto, hace falta formación teórica.

Si bien hay semejanzas entre los profesores de Lenguaje y los de las otras asignaturas, un problema crucial es asumir que la formación de lectores se circunscribe al área de Lenguaje. Al reconocer que el déficit lector obstaculiza el aprendizaje de cualquier disciplina, los profesores prefieren la transmisión oral de la enseñanza con lo que evaden el verdadero problema.

La conclusión más importante a la que llegamos es la urgente necesidad de formar a los profesores teóricamente. Es absolutamente indispensable mejorar la calidad de la lectura para la autoformación. Es menester acercar a los profesores a materiales explicativos de sus prácticas y atender el avance disciplinar de manera que estén actualizados y se conviertan en agentes del cambio en los problemas y las causas detectadas.

Referencias

- Mc. Carthey, Sarah (2002) *Student's identities and literacy learning*. Newark, DeUSA, International Reading Association
- Pérez García, Arnoldo. (s/f) *La representación del problema de las deficiencias lectoras, en docentes de alto y bajo desempeño en la enseñanza de la lectura*. Consejo Mexicano de Ciencias Sociales. Biblioteca virtual. <http://www.clacso.edu.ar>

Sloman A., Steven (2005) *Causal Models: How People think about the World and its alternatives*. Cary,NC,USA, Oxford University Press. <http://site.ebrary/lib/guadalajara>

Weiner, Bernard, (1985) "An attributional theory of achievement motivation and emotion." *Psychological Review*, Vol.92, No.4, American Psychological Association, pp.548-573