

REPRESENTACIONES DOCENTES DEL DÉFICIT LECTOR DE LOS ESTUDIANTES

MARÍA ALICIA PEREDO MERLO

Resumen:

En este artículo se presentan los resultados de una investigación cuyo objetivo es mostrar las representaciones que los profesores de secundaria tienen en relación con 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 un grupo focal de discusión. La autora concluye, a partir de los testimonios docentes, en algunas causas del déficit lector.

Abstract:

This article presents the results of research aimed at showing the representations of secondary teachers regarding students' reading problems. Emphasis is placed on locating information, as a form of schoolwork, to involve both reading and the writing of summaries. Some basic elements of the theory of causal attribution are assumed, in order to analyze focus group discussions. The author concludes, based on teachers' accounts, with a list of causes of reading difficulties.

Palabras clave: profesores, representación mental, lectura, estrategias, recuperación de información, educación media, México.

Keywords: teachers, mental representation, reading, strategies, information recuperation, secondary education, Mexico.

María Alicia Peredo Merlo es profesora e investigadora Titular C del Departamento de Estudios en Educación, del Centro Universitario de Ciencias Sociales y Humanidades de la Universidad de Guadalajara. Hidalgo 935, zona Centro, 44200, Guadalajara, Jalisco, México. CE: aliciaperedo@hotmail.com

NOTA: Este artículo es parte de una investigación más completa en la que participan Yolanda González de la Torre y Luis Alfredo Mayoral. La autoría de este artículo corresponde exclusivamente a quien lo suscribe.

Antecedentes

Este estudio parte de tres investigaciones anteriores vinculadas por una pregunta integradora: ¿qué factores podemos identificar en el déficit lector que supuestamente tienen los estudiantes en México? La noción del déficit se basó tanto en las constantes quejas de profesores de diversos niveles escolares con los que tuve contacto y que no se explicaban las razones por las que la mayoría de los estudiantes de educación media y superior no daban evidencia de tener habilidades lectoras básicas para el estudio, como, por ejemplo: identificar, analizar, interpretar y comparar información implícita en diferentes tipos de textos académicos, científicos o de divulgación del conocimiento, o bien identificar argumentos centrales y tomar una posición crítica frente a los autores. En suma, parecía que algo fallaba en los niveles escolares básicos. Desde luego que estas inquietudes docentes están comprobadas en diferentes resultados de evaluaciones nacionales e internacionales que muestran bajos niveles de competencia lectora en estudiantes de educación básica y media superior.

El objetivo fue completar los resultados obtenidos, como una trilogía compuesta por: desempeños lectores de estudiantes (Peredo *et al.*, 2004:123-184), los currículos oficiales (Peredo, 2008:25-46) en los que se supone se basan los profesores para la enseñanza y la voz de los docentes que explicarían algunas causas del problema. Los dos primeros arrojaron resultados interesantes como se verá, de forma sucinta, en las siguientes líneas. Ahora bien, el estudio que se presenta en este artículo considera la última parte, referida a la percepción que tienen los profesores de secundaria sobre las causas de este déficit.

El desempeño lector de los estudiantes

Ya decía que los resultados de evaluaciones internacionales y nacionales han reportado de forma constante un déficit lector. Los estudiantes mexicanos¹ no son capaces de encontrar información anidada (implícita), difícilmente alcanzan la comprensión de información puntual y, cuando la identifican, son incapaces de interpretarla, evaluarla y tomar una posición crítica.

Con esta base partimos hace algunos años a realizar dos investigaciones que considero necesario presentar de forma sucinta, destacando algunos resultados. La primera fue en el nivel de secundaria, donde analizamos estudiantes de alto y bajo rendimiento escolar de tres escuelas con diferentes

características: *a*) sostenimiento estatal y clase media, *b*) sostenimiento estatal y marginada, *c*) privada de clase media alta (Peredo *et al.*, 2004). El estudio se basó en dos ejecuciones lectoras y en el reporte verbal y metacognoscitivo. Evaluamos la cantidad de información que podían identificar en dos textos –uno narrativo y otro expositivo– y la técnica de estudio que utilizarían.

Encontramos que una estrategia de lectura para estudiar es el subrayado; sin embargo, los estudiantes no toman en cuenta la estructura lingüística del texto, son incapaces de reconocer la forma de presentación de la información y, por lo tanto, no aplican correctamente la regla de supresión (Van Dijk, 1980/1995). Tampoco son capaces de reportar cómo subrayan. Pocos pueden aplicar una regla como por ejemplo: subrayar definiciones, conceptos desconocidos, apoyarse en el título y subtítulos, buscar una idea en cada párrafo o sección del texto. La mayoría reconoce que en la escuela primaria les enseñaron a subrayar, pero solamente recuerdan que les decían que resaltarán lo más importante para ellos, esto nos hizo suponer que no hay una técnica del subrayado que enseñen los profesores.

Subrayar y elaborar resúmenes ocupan el primer lugar para estudiar. Ambas técnicas requieren de la regla de *supresión*, pero este estudio dejó ver que hay una deficiencia importante en su aplicación. Es evidente que si un estudiante no subraya correctamente y estudia a partir de lo que resaltó, su aprendizaje se verá limitado. En un texto expositivo, no se apoyan en una estrategia de identificación de las ideas centrales a partir de la base lingüística como lo proponen Schelling y Van Hout Wolters (1995) y al parecer tampoco tienen una buena base educacional que les permita utilizar un repertorio de técnicas para tener éxito en esta tarea.

Como los estudiantes no utilizan información relativa a los elementos del texto, entonces tienen dificultades para utilizar las reglas de selección y supresión necesarias para subrayar y elaborar un resumen (Van Dijk, 1980/1995). Esta actividad demanda la coordinación de diferentes bases de conocimiento como lo que se sabe de antemano del tema de la lectura y la búsqueda de la forma en la que se presenta la información, así como la capacidad para monitorear la comprensión.

Estos resultados los volvimos a encontrar en 234 estudiantes de bachillerato en seis diferentes escuelas preparatorias. Estos alumnos tienen problemas para identificar argumentos anidados y tampoco pueden comparar

argumentos opuestos. Sus historias escolares en relación con la lectura, mostraron una gran homogeneidad e iluminaron posibles orígenes del problema. Confirmamos la tendencia a carecer de reglas claras para la identificación de información en textos con fines de estudio (Peredo, 2007).

Otro elemento de análisis son los apoyos curriculares que los docentes tienen para formar lectores. Estudiamos y comparamos diferentes planes de estudio en educación básica y media superior. Encontramos no sólo la desarticulación programática sino, en algunos, la ausencia de referencias bibliográficas lo que indudablemente afecta la fundamentación de las acciones docentes. En México, a diferencia de otros países, no se cuenta con *estándares mínimos de desempeño* que orienten la secuencia formativa para lograr mejores perfiles de egreso.

El déficit lector desde la óptica de los profesores

El tercer elemento de la triada se refiere precisamente a la representación que los profesores tienen del problema y qué causas le atribuyen. Nos preguntamos: ¿cómo se representan los profesores del nivel secundario, el déficit lector de sus estudiantes y qué causas le atribuyen? Este déficit se refiere al desempeño lector que, de acuerdo con la opinión de los docentes, tiene ciertas características; es decir, estos profesores definen su concepto del déficit, el cual no necesariamente corresponde a las definiciones internacionales ni a su opuesto: la competencia lectora.²

Heider (1958) es una referencia básica en este tipo de estudios, define la representación como un elemento de la percepción. No sólo se percibe el mundo físico sino que a partir de la percepción, una persona se puede explicar la acción de otros y hasta suponer sus intenciones. Para Weiner (1985), la causalidad está relacionada con la emoción y la motivación y puede ser la base que guíe las acciones futuras. Manassero (2005), apoyada en Heider y en Weiner, afirma que un concepto central en la teoría de la atribución es el resultado del logro y puede dividirse en éxito y fracaso, aunque los reconoce como un *continuum* y no sólo como dos variables dicotómicas. Aclara que el éxito no siempre se atribuye sólo a causas positivas, como el fracaso tampoco sólo a causas negativas. De hecho, para Heider (1958) intervienen elementos como la suerte, la dificultad de la tarea o las circunstancias, entre otras, de manera que el esfuerzo, la capacidad, el interés y la complejidad podrían o no intervenir en el logro. Asimismo, hay un componente afectivo cuando los profesores se representan

las causas del déficit lector de sus estudiantes. Podrían identificar causas externas a los individuos –profesores o estudiantes– como serían los mismos materiales de lectura o el entorno institucional.

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*. Manassero (2005) incorpora la intencionalidad pero en realidad está incluida en la dimensión del control. Estos autores coinciden con Heider en que hay factores de la persona y otros del contexto (internos/externos) y que hay elementos estables como una habilidad que posee el individuo en oposición a lo inestable de la suerte o del azar (estable o inestable). Las combinaciones son interesantes porque alguien puede estar fatigado o disperso en una tarea (factores internos e inestables) pero no siempre ocurre así.

Sloman (2005) define a la causalidad desde una relación temporal donde un evento es seguido por otro, de manera tal que el primero es concebido como la razón de ocurrencia del segundo. A su vez, y sin desconocer las dimensiones de Weiner, incorpora el concepto de *agencia* que se refiere a la capacidad del sujeto para intervenir en el mundo y cambiarlo; es decir, en su contexto de posibilidades. Implica una representación del mundo y la definición de la intervención y las creencias acerca de los cambios. En suma, el individuo se preguntaría: ¿cómo es que la realidad se volvió así? También afirma que las personas atendemos a los elementos *invariantes* que toman formas de relaciones causales. Éstos se refieren a relaciones sistemáticas entre objetos, eventos y símbolos que conciernen a la cognición.

Ahora bien, el sujeto puede reconocer o no la existencia de un problema y cuando lo reconoce tiene una manera particular de representárselo. Pérez García (s/f) estudió cómo se representan los docentes las deficiencias lectoras de sus estudiantes de 5º y 6º grados. Exploró tres dimensiones: indicadores de la existencia y solución del problema, las causas atribuidas al mismo y las limitaciones para resolverlo. Los indicadores de existencia y solución nos dicen cuándo actuar y hasta dónde; las limitaciones, en qué dirección no actuar y las causas sobre las que hay que actuar. La representación de estos tres elementos toman un papel decisivo en el origen, curso, orientación y evaluación de las acciones de solución y la posición del individuo frente al problema. El umbral de sensibilidad, como un indicador de la existencia del problema, se refiere al nivel a

partir del cual se perciben las deficiencias (el déficit lector). Reconocer el problema implica también reconocer el estadio de evolución. Hay quien capta estadios iniciales del problema e indicadores muy sutiles y otros sólo cuando la manifestación es evidente. Podría decirse que la detección temprana del problema es una ventaja pero la acción correctiva no puede darse por buena antes de tiempo. Es decir, hay docentes que dan por resuelto el problema antes de que realmente lo esté. Finalmente hay limitaciones que regulan la actividad frente al problema. Si una persona piensa que no puede resolver el problema por las múltiples limitaciones o alguna irremediable, atribuirá las causas pero no intervendrá en la solución. Una de las conclusiones más contundentes a las que llega Pérez García es 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, y que se ha privilegiado la capacitación pedagógica a partir de la eficacia metodológica y no de la identificación y solución de problemas.

Como puede verse estamos frente a un problema complejo que implica no sólo el déficit lector comprobado y la desarticulación programática sino que también debemos conocer si los profesores se representan el problema, qué causas le atribuyen y qué posición toman frente a las posibles soluciones.

Metodología

Este es un estudio exploratorio que, como ya se mencionó, complementa los anteriores. Al revisar literatura propia de investigaciones similares, pudimos observar que hay estudios basados en entrevistas o en técnicas cuantitativas que miden tanto la representación de un problema como las causas atribuidas (Rigo y Rosselló, 1990-91; De la Torre *et al.*, 2002; Martínez *et al.*, 2009). Nosotros decidimos formar grupos focales de discusión a partir de preguntas generadoras, con la intención de provocar la espontaneidad de las participaciones y quizá encontrar de forma más natural la representación de los problemas del déficit lector en general y de algunas particularidades que buscábamos. 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 a 14 profesores de la asignatura de *Español*, en secundaria, adscritos a una zona escolar en la que se nos permitió trabajar tres sesiones intensivas con duración de dos horas cada una. Los profesores, por ser de tiempo completo, atienden diferentes grados. Todas las sesiones se grabaron tanto de forma audiovisual como auditiva; se transcribieron literalmente y se procedió a analizar el discurso a partir de técnicas de análisis de contenido. 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. Eran hombres y mujeres con diferente formación previa; hubo profesores normalistas (5) y otros que están formados en áreas de comunicación (3), en filosofía (3), y en mercadotecnia y diseño (3). La mayoría, entonces, probablemente carece de conocimientos especializados pedagógicos y, a veces, disciplinares. Ocho profesores tienen más de 16 años de antigüedad en la docencia, cinco tienen menos de cinco años y otro tiene una experiencia de entre seis y diez años.

El análisis que aquí se presenta es una parte del proyecto. En este caso nos enfocamos preferentemente a lo que se refiere a las estrategias lectoras para la identificación de información en un texto informativo con fines de estudio que cierra el círculo de las investigaciones citadas. No obstante este recorte, debemos iniciar el análisis identificando la representación y dimensiones de los problemas que reconocieron estos profesores para pasar de ahí a las acciones remediales o intervenciones que suponen poder hacer, aunque esto no significa necesariamente que lo realizan en sus actividades docentes.

Resultados

Problemas y sus dimensiones

Los profesores acuerdan que los estudiantes de diferentes niveles escolares tienen problemas para comprender un texto expositivo o literario. Reconocen que no saben elaborar un resumen y que tampoco pueden comparar argumentos; es decir, están de acuerdo en que los resultados que obtuvimos en los estudios anteriores reflejan una realidad que se vive en las escuelas mexicanas en general. También aceptan que los planes de estudio regulan la enseñanza y las actividades en el aula, pero que los docentes no consultan las bases teóricas que propone cada reforma curricular, cuando está explícita.

Los profesores tienden a ubicar con mayor prominencia problemas externos; no obstante, también reconocen algunos internos de tipo general y otros específicos a la delimitación planteada –identificación de información–. Veamos a qué causas internas adjudican el déficit lector.

Las causas internas

Las principales causas internas se refieren a las que se asumen como propias; es decir, se ubican en las acciones de los docentes. Señalaron las siguientes: la formación deficiente y heterogénea de los profesores, la falta de bases teóricas tanto sobre la lectura como sobre su enseñanza, la ausencia de estrategias didácticas tanto para la comprensión lectora como para la motivación del estudiante, la falta de coordinación entre los docentes y la inoperancia de las academias. En este sentido podemos observar una suma de carencias pero, en realidad, se refieren a una sola: la formación docente es un problema que afecta los resultados del desempeño lector.

Además, los docentes reconocen ser malos lectores y tener bajos consumos de lectura disciplinar y hasta literaria, a pesar de ser profesores del área. Basan la estrategia de identificación de información a partir de las llamadas “ideas principales”, pero reconocen que ellos 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 la elaboración de 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.

Como hemos dicho, la formación es deficiente no sólo en aspectos pedagógicos sino también disciplinares, de manera tal que los profesores desconocen cómo enseñar las estrategias que incluso están explicitadas en los programas de estudio. Si además agregamos que estos docentes no buscan información para subsanar estas limitaciones, el problema queda sin resolver.

Las causas externas

Las causas externas al profesor tienen varias categorías incluyentes, unas se adjudican a los estudiantes, otras son de tipo social, institucional y tecnológico. Como se verá, se ubican precisamente fuera del sujeto atribuyente.

En relación con el estudiante, los profesores argumentan la falta de hábitos lectores y de estudio, así como 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. Los desempeños escolares parecen estar sostenidos en el estudiante como si éste fuera el único responsable de su propio proceso de aprendizaje, y sabemos que esto no es así, al menos en esta edad. También encontramos subfactores de tipo psicológico que los docentes suponen propios de la adolescencia como la falta de motivación, padecer de apatía hacia cualquier actividad escolar y sobre todo hacia la lectura.

Las causas de tipo social pueden ubicarse en el estrato socio económico o en la familia. En relación con el primero, los profesores no sólo refieren la marginación cultural, por ejemplo, al decir que los “indígenas no tienen ni dicción, mucho menos pueden comprender”, también mencionan la clase social privilegiada: “los alumnos de clase social alta tienen todo, no les interesa aprender, para qué”. Evidentemente la clase social baja se relaciona con escasa cultura y, por lo tanto, los estudiantes no pueden interpretar correctamente un texto literario pero tampoco pueden encontrar información que no le es conocida, incluso en el periódico ya que éste no lo pueden comprar por lo tanto no están acostumbrados a leerlo ni mucho menos a formarse una opinión personal. Los padres de familia no motivan a sus hijos a leer porque tampoco son lectores. Como podemos apreciar hay un reconocimiento a estas limitaciones sociales y familiares en las que difícilmente un profesor puede actuar. Es decir, no se podrían modificar ni el estatus social del estudiante ni los hábitos familiares. Lo interesante es observar que entonces le otorgan un mínimo valor a la escuela como transformadora social.

En cuanto a la institución encontramos: el excesivo número de alumnos por grupo, la falta de recursos didácticos y hasta el acceso al conocimiento a través de los medios tecnológicos. En suma, en esta dimensión del *locus* o lugar donde se ubican las causas del déficit, es posible hipotetizar que los profesores no aceptan la posibilidad de intervenir y modificar estas causas. Lo que corresponde a ellos (causas internas) podría resolverse con la formación disciplinar y algunas jornadas de actualización pedagógica, pero parece que lo que se ha hecho desde la política educativa no ha tenido éxito y los profesores tampoco están habituados al autoestudio.

La estabilidad/inestabilidad de las causas

Ahora bien, encontramos la expresión de algunas causas que son estables y no coyunturales o producto de la fortuna. Algunas se ubican dentro de la esfera de responsabilidad del profesor pero han sido declaradas más como una generalidad inmutable, por ejemplo, la formación dispareja de los profesores; esto quiere decir que no siempre están formados en las escuelas normales con bases pedagógicas, como es el caso de este grupo y en consecuencia hay una enseñanza deficiente por la falta de especialización, como ya decíamos líneas arriba. Además, los planes de estudio para la formación de profesores ha privilegiado la técnica y el currículum vigente en el nivel escolar para el que se forman, de manera que diferentes generaciones están entrenadas desde diversas disciplinas pedagógicas, cuando en realidad debieran estar formados para el autoaprendizaje y las bases teóricas de la enseñanza. Entonces nos enfrentamos a un doble problema: por una parte los profesores que no están especializados carecen de bases disciplinares y los que sí tienen este perfil, están formados insuficientemente. Sin duda, es indispensable conocer las bases científicas de la enseñanza –psicológicas, epistemológicas, pedagógicas– así como lo es conocer los fundamentos teóricos del objeto de enseñanza, en este caso, la lectura. Por ejemplo sus bases lingüísticas, cognitivas, socioculturales, entre otras.

A su vez, afirman que el profesor a veces lee los libros que le sugiere el programa, pero desconoce los fundamentos teóricos en los que se basan y los materiales bibliográficos se enfocan más a aspectos pedagógicos. Los profesores carecen de una formación teórica desde las instituciones de educación profesional de origen y tampoco consultan bibliografía pertinente para su desarrollo profesional. Parece un círculo difícil de romper.

Los docentes también ubican como *factores externos estables* el hecho de que los alumnos sólo lean porque el profesor evaluará a través de preguntas, esto significa que el lector no está interesado y pierde la atención. Es muy importante saber que los profesores reconocen que siempre evalúan la comprensión de la lectura a través de preguntas, lo que no sólo es una regularidad docente sino que produce enfado y desinterés. ¿Cómo es que reconociendo este problema no modifican la estrategia? Esto nos conduce a la controlabilidad o no de la situación problemática.

El control del problema y la causa

Los profesores reconocen que pueden decidir aspectos pedagógicos pero no los mencionan como soluciones sino sólo como elementos que podrían supuestamente estar bajo su control. El funcionamiento adecuado de las academias y la utilidad de los materiales que se exige leer a los estudiantes podrían solucionar el problema. La primera causa es individual y parece bastante controlable, entonces más bien podemos inferir que dado que carecen de bases pedagógicas y disciplinares, las decisiones que toman son inadecuadas.

Nuevamente, los docentes mencionan más elementos incontrolables que bajo su control, como causas del déficit lector. Otra vez, la condición social hace que el estudiante rural o marginado no tenga acceso a fuentes bibliográficas o a la información electrónica y ésta es una variable que el profesor no puede controlar. Ahora bien, 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 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 los utilizan, tengan 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 en relación con las TICS?, ¿Acaso piensan que debe controlarse el acceso a los medios tecnológicos? Finalmente, la gran cantidad de estudiantes que deben atender resulta un factor que imposibilita el seguimiento individual.

Los agentes

El concepto de agencia de Sloman (2005) permite completar este análisis antes de formular algunas cadenas causales. Encontramos 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 inherentes a la clase social (el tipo de estudiante/lector) 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 fami-

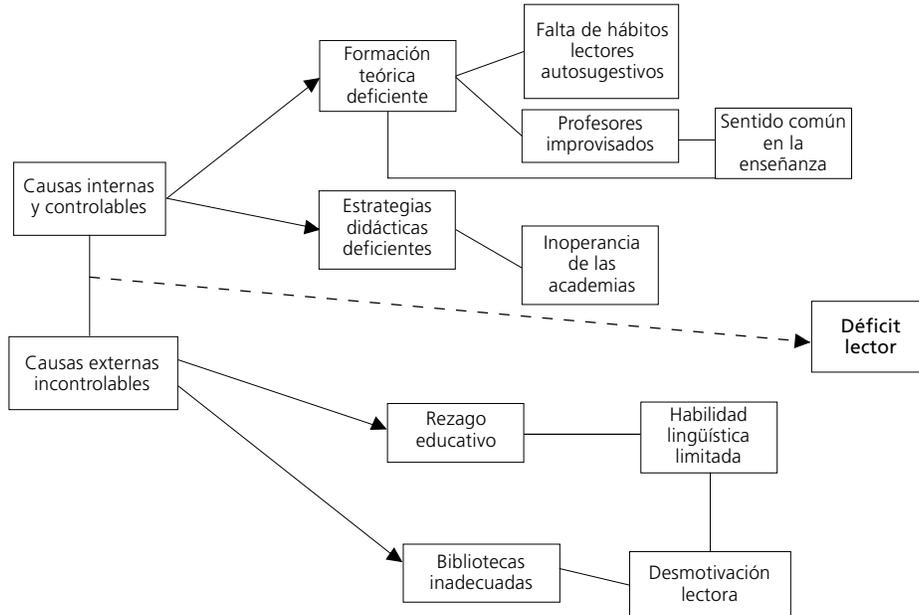
liar, no obstante manifiestan el mismo problema lector; la familia, como agente socializador, no se preocupa mucho por favorecer hábitos lectores y más bien promueve la cultura audiovisual televisiva, esto probablemente es un mito porque la televisión no impide la lectura cuando se tiene el hábito de consultar fuentes diversas; y 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 docentes expresan: “México pasa por modas educativas. Además contratan profesores sin preparación. Los cursos de capacitación no sirven gran cosa”.

En síntesis, el esquema 1 ilustra dos grandes causas que estos profesores adjudican al problema lector: por un lado aceptan que su formación es deficiente pero no hacen algo para subsanarla, dado que como son lectores de bajo perfil no buscan información para resolver su falta de conocimiento y entonces tanto los formados en el ejercicio profesional de la docencia, como los que no lo están, acuden al sentido común para formar “buenos lectores”, lo que evidentemente no logran. Las academias no son útiles para resolver el problema si éstas no promueven algunas acciones remediales para los docentes. Por otra parte, reconocen el rezago académico acumulado en la educación secundaria; es decir, los profesores de los ciclos anteriores han hecho lo mismo que ellos, reconocer los problemas de lectura pero no resolverlos. Este rezago produce deficiencias en la suma de habilidades verbales que la escuela debiera desarrollar, pero no es así y lo que ocurre es la acumulación del déficit. Además, como los profesores, al menos este grupo, no tienen posibilidades de elegir los materiales de las bibliotecas escolares y éstos son inadecuados por el grado de dificultad o porque son aburridos, entonces producen la desmotivación de los estudiantes. Pero no se dan cuenta de que su argumento es falaz porque si fueran buenos lectores, podrían evaluar con criterios objetivos los materiales adecuados y si los estudiantes fueran formados como lectores competentes desde los niveles escolares anteriores, probablemente los materiales estarían a su alcance e interés.

Los resultados anteriores nos conducen a otra reflexión. ¿Cómo entienden estos profesores la lectura y la identificación de información en un texto con fines de estudio?

ESQUEMA 1

Causas del déficit lector según los profesores



Concepciones

Las concepciones que las personas tienen sobre la lectura nos permiten reconocer cierto tipo de mitos culturales (Peredo, 2002) y orientaciones acerca de los beneficios que los lectores afirman obtener y que sostienen sus motivaciones lectoras (Biggs, 1991).³ En este caso, es importante analizarlas a la luz de las representaciones, ya que podrían iluminar un mecanismo causal en el que los profesores tienen experiencias profesionales y de vida cotidiana que les han hecho darle un sentido a la lectura y a su enseñanza, de manera que son la base para algunas de las decisiones técnicas y pedagógicas.

Empezaremos por las definiciones generales que los profesores expresaron y que están subsumidas en sus concepciones. El cuadro 1 muestra tres grandes orientaciones identificadas: la lectura desde un enfoque social como base de la cultura, la función utilitaria y, por último, la función espiritual, por cierto la menos mencionada.

CUADRO 1

Concepciones de los profesores sobre la función de la lectura

Función social	Función utilitaria	Función espiritual
<ul style="list-style-type: none"> • Aporta conocimiento: del mundo, de la ciencia, de las culturas, de la misma lengua • Permite acceder a la cultura y al aprendizaje formal. Recupera la herencia cultural y posibilita continuar la tradición • Invita a conocer nuestro país y lo que somos (promueve identidad) • Da apertura ideológica y fundamenta decisiones y la libertad de tomarlas • Sirve para la convivencia social 	<ul style="list-style-type: none"> • La lectura sirve para el sostenimiento económico (función utilitaria) • Sirve para solucionar problemas en la vida cotidiana • Estimula el razonamiento 	<ul style="list-style-type: none"> • Fortalece el alma (función espiritual) • Sana el espíritu en problemas existenciales

La orientación social mencionada destaca dos grandes funciones del lenguaje escrito: la comunicativa e informativa y la mnésica o de almacenaje del conocimiento. En ambas, los lectores se benefician de la lectura porque adquieren conocimiento y, a su vez, se sostiene una tradición cultural identitaria.

La concepción que los profesores tienen de la lectura utilitaria no está alejada de los argumentos academicistas (Peredo, 2002; Graff y Greaney, 1988). Es funcional y forma parte de las políticas sobre el alfabetismo. Es vista como una herramienta que sostiene la idea de que la capacidad de leer y escribir produce beneficios y desarrollo económico tanto personal como colectivo. Sirve para funcionar en una sociedad letrada y puede ser un alfabetismo básico; es decir, basta con leer los documentos comerciales o burocráticos que sostienen la vida productiva elemental.

La lectura espiritual se dirige, generalmente, a un fin recreativo o a una necesidad interior de tipo existencial (Peredo, 2002:119), lo cual se observa claramente en las expresiones argumentadas.⁴ Ahora bien, los beneficios para esta lectura recaen en el lector mismo, de manera que es necesario que los estudiantes reconozcan que la lectura puede servir para estos fines. ¿Qué hacen entonces los profesores para estimular esta clase de motivos lectores?

En síntesis, los profesores reconocen ciertas funciones del lenguaje escrito y los beneficios de la lectura, tanto individuales como colectivos, entonces podemos inferir que están convencidos de la importancia de formar lectores pero, probablemente, desconocen las bases teóricas que les faciliten estrategias didácticas más pertinentes.

También hay concepciones específicas para la lectura escolar o informativa, las que indudablemente se orientan a las funciones sociales y utilitarias, por ejemplo a la necesidad social de acceder a diferentes tipos de información. Ahora bien, los docentes expresaron que hay diversos tipos de textos con estructuras lingüísticas diferentes que no definen pero aciertan en mencionar.⁵ Asimismo que hay una gran división formal entre los textos científicos y los literarios. Afirman que los literarios son subjetivos en tanto podría suponerse que los científicos son objetivos aunque puedan ser criticados. Aceptan que cada texto tiene un contexto. En este sentido podemos decir que los profesores tienen definiciones acertadas aunque no las fundamentan lingüísticamente y que, en cuanto a la división formal, desconocen que en realidad importa la posición que el lector toma frente al texto (Roseblath, 1994).

Asimismo, los profesores dejan ver dos grandes orientaciones escolares que hemos encontrado en estudios previos: por un lado el sentido de “educabilidad” de la lectura, en el que sirve para aprender y no tanto para gozar de la estética del lenguaje, por lo que la relacionan con la escritura correcta; y, por otro lado, la correcta oralidad como habilidad básica para formar lectores importando menos la comprensión del texto.

También encontramos concepciones relacionadas con los estudiantes como lectores potenciales. Es evidente que la formación de lectores es un proceso evolutivo. Los profesores lo reconocen en dos sentidos: uno cronológico y otro formativo. Suponen que los textos deben estar adaptados al nivel de madurez y que las variables de complejidad, extensión y género son de suma importancia.

Podemos inferir que estos profesores reconocen las funciones de la lectura y su complejidad, pero tienen menos claridad para formar a los lectores, sobre todo si persisten en fomentar la oralidad, cuando sería más conveniente ofrecer a los estudiantes la variación de géneros, estructuras lingüísticas, funciones y tipos de textos, con lo cual quizá mejorarían sus desempeños. Veamos ahora lo que corresponde a la lectura escolar.

Los textos expositivos y la localización de información

Al inicio de este artículo decíamos que la identificación de información en textos expositivos es una habilidad transversal en los currículos de diferentes niveles escolares, de ahí que destacamos su importancia. Desde la educación primaria persiste la enseñanza, por cierto difusa, de que es necesario localizar las ideas principales, y que a partir de éstas se logra la macroestructura e incluso son útiles con fines de retención de aprendizajes. Además desde estas ideas, que suelen subrayar, se obtiene un resumen. Ya habíamos afirmado (Peredo, 2007) que en realidad se mutila el texto y que no siempre la información está explícita por lo que la técnica del subrayado no siempre es adecuada. De la misma manera, no todas las ideas son concretas, sobre todo, en textos argumentativos hay ideas abstractas que el lector debe inferir.

Si analizamos las definiciones y estrategias de localización que este grupo de profesores tiene, podemos llegar a algunas hipótesis causales.

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. También afirman 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. Finalmente confirman que se obtienen a partir de lo que el lector considera lo más importante. En esta última afirmación hay tal vaguedad que se vuelve a dejar al estudiante solo, sin reglas ni estrategias para su adecuada localización. Además hay un sentido de uniformidad en estas afirmaciones con lo cual caen en una contradicción al haber identificado antes que hay diversos tipos de textos y estructuras lingüísticas.

Estos profesores tienen interés en localizar las ideas principales, pero hay una imprecisión en la estrategia lectora y, en consecuencia, en la forma de enseñarla. Alcanzamos a percibir una noción de estructura lingüística sobredimensionada en la noción de párrafo, pero en realidad esto tiene su origen en los documentos curriculares de la escuela pri-

maria mexicana así como en las sugerencias didácticas que ahí se encuentran (Peredo, 2008).

El resumen

De la tarea anterior se suele desprender la elaboración del resumen. Los profesores están en desacuerdo al definirlo, hay quienes expresan que lo importante es diferenciarlo de la síntesis y de la paráfrasis pero, en realidad, ese es un problema de conocimiento declarativo; nos interesa analizar que afirman que éste se obtiene a partir de las ideas principales y que hay dos formas para elaborarlo: *a)* copiar las ideas principales o las subrayadas, poner conectores y eliminar los marcadores textuales que están al inicio de los párrafos, o *b)* eliminar párrafos reiterativos. Es evidente el círculo vicioso y erróneo.

Ahora bien, los profesores suelen pedir, como lo afirman, un reporte de lectura y éste supone un resumen, entonces podemos hipotetizar una cierta causalidad del déficit en la localización de información. Por un lado, uniforman el texto sin considerar diversas maneras de presentación de la información y olvidan que hay información implícita, además desconocen las reglas lingüísticas para la elaboración de un resumen. No podemos identificar la enseñanza de una estrategia lectora que permita su elaboración; no obstante, reconocemos que éste requiere además de habilidades propias de la escritura. Las técnicas didácticas que proponen para su enseñanza son: la simple oralización o la ausencia de reglas como: “escribe con tus propias palabras, cuéntamelo y luego escríbemelo, pláticamelo en un reporte”; con lo que se demuestra que no hay una enseñanza formal para la elaboración del resumen.

Es evidente que hay un problema en la enseñanza. Si tomamos a Schelling y Van Hout Wolters (1995), ellos sostienen que al menos hay tres formas para identificar información en un texto expositivo: la *lingüística*, que está fundamentalmente basada en la forma en la que está organizada y expuesta la información en un texto, lo que conlleva la coherencia y la “lecturabilidad” del mismo; la *cognitiva*, en la que intervienen los procesos que hemos visto, el conocimiento previo en su amplia acepción, las metas e intereses del lector y, la forma *educacional*, que ofrece experiencias entrenadoras para desarrollar ciertas estrategias y habilidades de lectura pero también forman una serie de concepciones acerca de la lectura y las tareas que se solicitan de forma institucional o escolar. Esta posi-

ción, entre otras, no está presente en los testimonios de este grupo de profesores.

Elaborar un resumen no sólo se refiere a la reducción de información como una especie de gramática para sintetizar, sino que involucra una serie de operaciones cognitivas complejas. Una posibilidad teórica para estudiar el proceso de elaboración de un resumen es la aplicación de las macrorreglas propuestas por Van Dijk (1980/1995:48), que consisten en:

- 1ª Supresión (selección). Dada una secuencia de proposiciones, se suprimen todas las que no sean presuposiciones de las proposiciones subsiguientes de la secuencia. Las proposiciones que son textualmente pertinentes, en el sentido que desempeñan un papel en la interpretación de otras oraciones, deben figurar en la macroestructura.⁶
- 2ª Generalización. Dada una secuencia de proposiciones se hace una proposición que contenga un concepto derivado de los conceptos de la secuencia de proposiciones y la proposición así construida sustituye la secuencia original.
- 3ª Construcción (integración). Dada una secuencia de proposiciones, se hace una proposición que denote el mismo hecho denotado por la totalidad de la secuencia de proposiciones y se sustituye la secuencia original por la nueva proposición.

En síntesis podemos decir que hay un déficit lector en relación con la localización de información que 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. El esquema 2 muestra las posibles causas de un doble problema: el desconocimiento teórico que, a su vez, impide una adecuada enseñanza y produce un déficit lector.

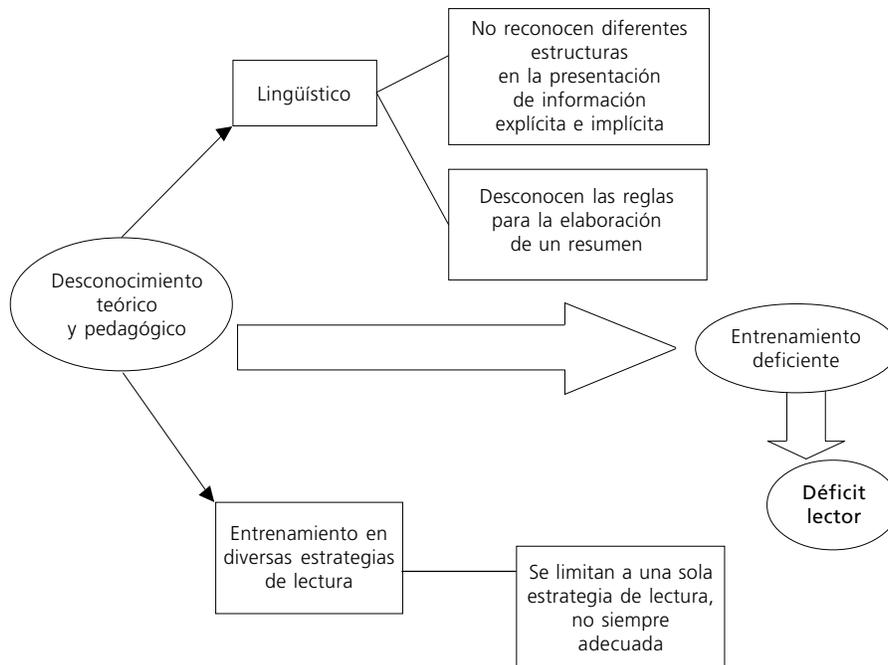
Otras estrategias de lectura reportadas

Los profesores han armado una serie de protocolos a manera de estrategias para la mejor comprensión de un texto. Destacan los esquemas, las preguntas al texto y con mucho énfasis el conocimiento de vocabulario. Si

bien éstas, efectivamente, son estrategias lectoras, no son suficientes para resolver el problema, quedan como técnicas incompletas pues el significado de las palabras no le otorga el sentido que ofrece el texto, como tampoco sabemos si las preguntas que elaboran los lectores son adecuadas o sucede lo mismo que con las ideas principales, que se difuminan por la vaguedad de la norma.

Finalmente, hay una tendencia a pensar que el déficit lector parte de la desmotivación de los estudiantes. Por lo tanto operan estrategias didácticas que no siempre son adecuadas. Hay quien intenta incitar el morbo a través del engaño, por ejemplo: “muchachos, no lean esto porque trae pornografía... Claro lo leen...”. Otros, trabajan a través de la lectura comentada. Observamos una preeminencia de la lectura literaria, como si la académica, por ser una obligación inherente al aprendizaje formal, no necesitara de la motivación.

ESQUEMA 2
Causas del déficit lector



A manera de conclusiones

Apuntamos líneas arriba la importancia que tiene no sólo el reconocimiento del problema sino la posición que los profesores tienen frente al mismo y las posibles soluciones. En suma hemos detectado una gran causa interna que es una deficiente formación teórica y pedagógica, frente a la cual los profesores no se posicionan como autogestivos para resolverlo, más bien argumentan que la colegiación del trabajo en las academias solucionaría el problema; sin embargo, hemos dicho, esto no es suficiente, menos aún si se reconocen como lectores de bajo perfil. Por lo tanto tampoco son agentes de cambio ante el déficit lector que reconocen existe. Las causas externas concentradas en el rezago educativo –relacionado con las habilidades lingüísticas– y la desmotivación de los estudiantes frente a la lectura, tienen algunas posibles soluciones pero están “fuera” del profesor; es decir, no recaen en el ámbito de intervención por lo cual no pueden actuar para resolver. Las habilidades lingüísticas se reducen a la falta de conocimiento del vocabulario, de manera que con tener y saber usar un diccionario se soluciona el problema. Indudablemente, ésta es una visión reduccionista de la competencia lectora. Por otra parte, la desmotivación se solucionaría, según los profesores, con materiales adecuados y lecturas amenas. Si bien esto es cierto, no es suficiente. Mac Carthy (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.

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.

Notas

¹ Es importante aclarar que ésta no es una condición exclusiva de México, algunos otros países miembros de la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos (OCDE) presentan problemas similares. A su vez, en otras

evaluaciones nacionales, algunos países latinoamericanos reconocen no estar exentos de esta situación.

² Cfr. Las definiciones que hace la propia OCDE por ejemplo en PISA-OCDE, 2002.

³ Para Biggs (1991) hay dos grandes orientaciones que sostienen los motivos lectores: una individualista, egocéntrica en la que el lector recibe los beneficios de la lectura, se autodirigen y otra, más colectiva, que es más bien culturalista. En ésta los beneficios responden a conservar las tradiciones.

⁴ Si bien la lectura espiritual puede incluir a la estética, no se restringe a ésta (Peredo, 2002).

⁵ Por ejemplo: expositivos, narrativos, argumentativos, descriptivos, continuos, discontinuos, parasintácticos, sintácticos, entre otros (Peredo, 2002).

⁶ Van Dijk (1980/1995) define la macroestructura como el contenido global de un discurso.

Referencias

- Biggs, David (1991). "Literacy and the betterment of individual life", en E. M. Jennings y A.C. Purves (comps.) *Literate systems and individual lives*. Nueva York: The State University of New York.
- Carrasco, Alma; López Bonilla, Guadalupe y Peredo Merlo, M. Alicia (2008). *La lectura desde el currículo de educación básica y media superior en México. Comparación curricular con Colombia, EUA (California) y Finlandia*. Guadalajara: Editorial Universitaria.
- Graff, Harvey y Greaney, Dennis (1988). "The legacy of literacy", en E. R. Kintgen, B. M. Kroll y M. Rose (eds.) *Perspectives on literacy*. EUA: Universidad del Sur de Illinois, pp. 82-94.
- De la Torre Ramírez, Carmelo y Godoy Ávila, Antonio (2002). "Influencia de las atribuciones causales del profesor sobre el rendimiento de los alumnos", *Psicothema*, vol. 14, núm. 2, pp. 444-449 (Universidad de Málaga, www.psycothema.es/pdf/746.pdf).
- Heider, Fritz (1958). *The psychology of interpersonal relations*. EUA: Universidad de Kansas.
- Manassero Mas, Ma. Antonia (2005). "La perspectiva atributiva de estudiantes y profesorado sobre el fracaso: Consecuencias de la enseñanza en el siglo XXI", Universidad de IllesBalears, en www.fracasoescolar.com/.../manassero.pdf
- Mc. Carthey, Sarah (2002). *Student's identities and literacy learning*. Newark: International Reading Association.
- Martinez, Rubén D. y H. Montero; M. E. Pedrosa (2009). "Una aproximación a las creencias epistemológicas y pedagógicas de los profesores y a su valoración de Internet", *Revista Iberoamericana de Educación*, núm. 51/1, diciembre, pp. 1-15.
- PISA-OCDE (2002). *Aptitudes para lectura, matemáticas y ciencias. Programa internacional de evaluación de estudiantes*. México: Santillana.
- Peredo, M. Alicia (2002). *De lectura, lectores, textos y contextos. Una aproximación sociocognoscitiva*. Guadalajara, Jal.: Universidad de Guadalajara.
- Peredo, M. Alicia; F. Leal Carretero; Y. González y M. Esparza. (2004). "Las estrategias de lectura que utilizan alumnos de alto y bajo rendimiento escolar en la identificación de información central en el texto escolar", en Peredo. A. (coord.) *Diez estudios sobre la lectura*. Guadalajara: Editorial Universitaria.
- Peredo, M. Alicia (2005). *Lectura y vida cotidiana. Por qué y para qué leen los adultos*. México/ Buenos Aires/ Barcelona: Paidós.
- Peredo, M. Alicia (coord.) (2007). *Lectura informativa, entrenamiento escolar y metacognición*. Guadalajara: Editorial Universitaria.
- Peredo, M. Alicia (2008). "El inicio del trayecto en la formación de un lector preescolar y primaria: planes de estudio, fundamentos y congruencia", en Carrasco, López Bonilla

- y Peredo Merlo, *La lectura desde el currículo de educación básica y media superior en México. Comparación curricular con Colombia, EUA (California) y Finlandia*. Guadalajara: Editorial Universitaria.
- 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>
- Shelling, G. L. y Van Hout-Wolters B. H. (1995). "Main points in an instructional text, as identified by students and by their teachers", *Reading Research Quarterly*, vol. 30 núm. 4. Newark: International Reading Research, pp. 725- 756.
- Sloman, Steven A. (2005). *Causal Models: How People think about the World and its alternatives*. Cary, NC: Oxford University Press. <http://site.ebrary/lib/guadalajara>
- Rigo Carratala, Eduardo y Roselló Ramon, Rosa (1990-91). "La atribución interno-externa de las causas del fracaso escolar en 10 maestros", *Educació i cultura, Revista Mallorquina de Pedagogia (UIB)*, núm. 8, vol. 9, www.raco.cat/index.php/EducacioCultural/article/viewFile/70303/86502
- Rosenblath, Louis M. (1994). "Writing and reading, the transactional theory", en R.B. Ruddell, M. Ruddell y H. Singer (eds.) *Theoretical Models and Processes of Reading* (4th edition). Newark: International Reading Association. pp 1057-1092.
- Van Dyjk, Teun A. (1980/ 1995). *Estructura y funciones del discurso*. México: Siglo XXI.
- Van Dyjk, Teun .A. (1993-1994). "Modelos en la memoria. El papel de las representaciones de la situación en el procesamiento del discurso", *Revista Latinoamericana de Pensamiento y Lenguaje*, vol. 2, núm. 1 (México), pp.39-55.
- Weiner, Bernard (1985). "An attributional theory of achievement motivation and emotion", *Psychological Review*, vol. 92, núm. 4, American Psychological Association, pp. 548-573.

Artículo recibido: 13 de mayo de 2010

Dictaminado: 5 de julio de 2010

Segunda versión: 12 de julio de 2010

Aceptado: 22 de julio de 2010