

¿Dónde inicia la formación docente?

Luis Felipe Gómez López

María del Pilar Flores Ramírez

Instituto Tecnológico y de Estudios Superiores de Occidente (ITESO)



¿Qué empleo más noble o más valioso para el estado, que el del hombre que enseña a la nueva generación?
Marco Tulio Cicerón

Introducción

Como señalaba el filósofo romano hace más de dos milenios, pocas actividades tan valiosas para una nación como la de los profesores, cuya actividad en México, está severamente cuestionada por su falta de resultados mostrada por los estudios PISA 2000, 2003, 2006 y otros (Backhoff et al. 2006; OCCDE, 2001; OCCDE 2004; OCCDE, 2007; Santos, 2005).

Si se quiere incidir en la mejora de la calidad educativa, la formación docente es el elemento fundamental, pues de poco servirían un currículum pertinente y bien organizado, buenos materiales educativos y la infraestructura apropiada si quien orquesta todos los elementos para el proceso educativo intencionado, el docente, no fuera capaz de utilizar los recursos disponibles para ayudar al alumno a llegar al resultado deseado, pero ¿dónde inicia la formación? La idea que subyace a este trabajo es que la formación debe iniciar con la identificación de las necesidades, a partir del análisis riguroso de la información empírica sobre un asunto particular en que se quiera centrar la formación. Para ello se presenta como ejemplo una investigación sobre la manera de enseñar una competencia específica.

Este estudio partió del interés de caracterizar las prácticas de enseñanza de competencias lectoras de los docentes de primero y segundo de primaria, así como de las concepciones que tienen de este proceso, con la finalidad de llevar a cabo una capacitación fundada en las necesidades percibidas. La pregunta general que se respondió fue:

¿Cuáles son las estrategias de enseñanza empleadas por los profesores de 1º y 2º grado de primaria para desarrollar la comprensión lectora en sus alumnos y qué concepciones de lectura le subyacen?

La razón principal para formar a los docentes en la enseñanza de la competencia lectora es la consideración de que la comprensión, uno de sus componentes fundamentales, es una construcción social que se desarrolla en la interacción con otros; por lo tanto,

uno de los factores más importantes que determinan la adquisición y despliegue de las competencias lectoras es la manera de enseñar en las aulas. La calidad y variedad de estas interacciones a través de las cuáles los docentes median entre los niños y los textos tiene un impacto sobre el logro de la competencia, principalmente en los primeros grados, donde se puede concentrar la atención en el dominio de las habilidades de decodificación y dejar de lado los aspectos relacionados con la comprensión.

Otra razón es que la comprensión lectora continúa siendo una meta no lograda a cabalidad en la educación básica como lo señalan diversos estudios (Backhoff et al. 2006; OCCDE, 2001; OCCDE 2004; OCCDE, 2007; Santos, 2005) y de que es una necesidad sentida en las escuelas, por lo que constituye un problema que preocupa a la sociedad, por tanto, esta necesidad documentada y sentida requiere ser abordada y comprendida desde el interior del proceso de enseñanza.

La capacitación docente

Tanto en las escuelas públicas como privadas existe interés en la capacitación continua del profesorado; en el caso de las públicas existe el programa de Carrera Magisterial que ha puesto un fuerte énfasis en la actualización docente. Pero de acuerdo con Santibañez et al. (2007) pareciera que los cursos de actualización docente no están fuertemente relacionados con mejores resultados en las pruebas de preparación profesional y aprovechamiento escolar, o con los resultados de las evaluaciones colegiadas del desempeño profesional.

En las escuelas privadas también se lleva a cabo la capacitación, pero con programas específicos de acuerdo con las posibilidades e intereses de cada institución y con los cursos que la Secretaría de Educación estatal proporciona.

Sobre el tema que nos ocupa, los planes y programas de la SEP, presentan un enfoque comunicativo y funcional, con lo que se pretende desarrollar habilidades para hablar, escuchar, leer y escribir, con énfasis en las prácticas comprensivas. Este enfoque es promovido en las escuelas a través de los talleres de actualización magisterial, esperando que una concepción diferente de la lectura y de la comprensión lectora en particular, modifique las prácticas de los docentes.

El esfuerzo realizado en los aspectos de capacitación docente contrasta con los resultados obtenidos en las últimas evaluaciones del desempeño lector referidas anteriormente, pues se esperaría que docentes más capacitados ofrezcan mejores experiencias de aprendizaje a sus alumnos; sin embargo, esto no se ve reflejado en los resultados.

Los estudios realizados recientemente sobre las prácticas docentes, (Treviño et al, 2007), muestran claramente que en las escuelas primaria del país existe diversidad de prácticas para la enseñanza de la lectura, con orientaciones comprensivas o procedimentales que varían según los diferentes contextos.

La enseñanza de la competencia lectora

Frecuentemente los profesores piden a los alumnos que identifiquen las ideas principales en los textos sin haberles enseñando cómo hacerlo. También esperan que utilicen estrategias para comprender mientras leen sin haberles enseñado tales estrategias de manera explícita (Pressley, 2006). Esto a pesar de que se sabe que los lectores exitosos fijan el propósito de la lectura, monitorean su comprensión, relacionan el contenido de la lectura con su conocimiento previo y utilizan una variedad de estrategias de comprensión (Denton, Bryan, Wexler, Vaughn, & Reed, 2007; Pressley, 2006). Por ello, diversos autores señalan la importancia de enseñar estrategias para mejorar la comprensión lectora (Biancarosa & Snow, 2004; National Association of State Boards of Education, 2006; Kamil, 2003).

Los profesores pueden ayudar a la comprensión modelando los pasos para lograr la comprensión, proporcionando práctica estructurada, dando ejemplos y retroalimentando el desempeño de los alumnos (Roberts, Torgesen, Boardman y Scammacca, 2008).

Hay diversas concepciones acerca del significado de la comprensión de textos, algunas enfatizan la representación (Kintsch y Van Dijk, 1978), otras la interacción entre lector y texto (Durkin, 1993); las actividades y productos (Perkins, 1995) y algunas más los factores que la determinan (Brown y Palincsar, 1984). Para este trabajo se adopta la definición de Carrasco (2001), que dice que “leer es un proceso de construcción determinado culturalmente, durante el cual el lector, con los referentes y esquemas socialmente adquiridos, aplica estrategias diversas para construir una comprensión de un mensaje, comunicado a través de un texto escrito” (p. 131).

El método seguido

Dado el interés de caracterizar las prácticas de la enseñanza de la lectura de los docentes y de las concepciones que tienen, el estudio se llevó a cabo dentro del paradigma cualitativo que hace énfasis en la descripción de la realidad estudiada en escenarios natural y buscando los significados dentro del marco referencial de los propios actores (Álvarez-Gayou, 2006). Dentro de este paradigma se eligieron herramientas del enfoque etnográfico, dado que resulta más adecuado para realizar la indagación del problema en el propio escenario. Los datos recolectados provinieron de dos fuentes: lo que decían los profesores y lo que ocurría en el aula, para recolectar los primeros se utilizó la entrevista semiestructurada para lo cual se entrevistaron a las once profesoras de de primero y segundo de primaria. La identificación de las prácticas existentes en los salones de clase implicó la realización de observaciones con la modalidad de observación no participante (Woods, 1989). Las observaciones fueron realizadas en una muestra de cuatro grupos, dos de 1º y dos de 2º grado, en diferentes momentos del ciclo escolar.

Resultados

Por cuestiones de espacio se presentan sólo los rasgos más característicos de las concepciones y prácticas de los docentes en torno a la competencia lectora, así como las dificultades percibidas por estos durante la enseñanza.

La conceptualización de los docentes

Los profesores, tanto de primer como de segundo grado, consideran que hay prerequisites para la lectura, las de primero hacen referencia a habilidades motrices y perceptuales como colorear, recortar, pegar, reconocimiento de letras, trazos etc., omitiendo lo que la investigación de los últimos 30 años señala como el elemento central para la adquisición de la lectura: la consciencia fonémica (Shaywitz, 2003) y omitiendo también otros aspectos importantes como construcción de significado, inferencia y consciencia léxica. En algunos de ellos parece subyacer la idea de que el conocimiento de las letras y la decodificación son suficientes para leer e interpretar el significado de los textos; lo que remite a una de las creencias erróneas que existen sobre la enseñanza de la lectura y escritura: equiparar decodificación con lectura.

Los profesores de segundo no hacen alusión a prerequisites de manera explícita; sin embargo, esperan que los niños que ingresan a este grado cuenten con el suficiente dominio de los procesos de decodificación convencionales y comprendan los textos que leen, que como se verá más adelante esta creencia parece estar detrás del hecho de que los profesores de segundo grado fomenten poco la comprensión.

Las concepciones de los profesores de primero acerca lo que es la comprensión lectora se mueven entre dos ideas: la primera que es la más frecuente, referida a la comprensión como extracción de las ideas contenidas en el texto, lo que supone la presencia de un lector que busca la información que está presente en el texto, dada por el autor; pero existe también una segunda interpretación, que considera el papel de los lectores al aportar su propio bagaje de conocimientos y experiencias a la interpretación de los textos.

Las ideas más reiteradas entre los profesores de segundo, son en primer lugar la idea de memorizar la información y repetirla, seguida por las ideas de parafrasear, asimilar la información, entender y explicar el contenido y contestar preguntas sobre el texto. Estas ideas refieren a una noción de que la información se transfiere del texto al lector. La idea expresada con menor frecuencia fue la de encontrar la información necesaria en el texto que tendría que ver con la necesidad de tener propósitos para la lectura.

Puede notarse una diferencia entre los profesores de los dos grados analizados: en los de primero extraer y utilizar la información y en los de segundo, sobre todo, memorizar, repetir y utilizar la información para responder preguntas. Estas concepciones muestran una estrecha relación con lo que hacen en el aula para desarrollar la competencia lectora; por otra parte, estas concepciones muestran las necesidades de formación de los profesores, en este tema.

Las prácticas principales para desarrollar la comprensión declaradas tanto por los profesores de primero como de segundo son: leer en voz alta a los niños para modelar

la lectura; hacer preguntas acerca del contenido, y la lectura colectiva de textos. Otras actividades mencionadas por los profesores de ambos grados hacen referencia a la práctica de la lectura oral en forma individual y grupal. Para desarrollar la competencia lectora los profesores les piden a los niños práctica de la lectura tanto en casa como en el salón. Estas prácticas están claramente enfocadas al dominio de la automatización de la decodificación.

Se hace mención de manera aislada de otro tipo de actividades como escribir un resumen en el pizarrón redactado entre todos, hacer dibujos acerca de lo que leyeron, platicar de que se trató la lectura, organizar una secuencia temporal sobre los hechos leídos, interpretar órdenes escritas, etc. Estas prácticas se consideran comprensivas pues se parte de un texto completo y apuntan claramente a la representación de la idea global del texto, pero se señalan con menor frecuencia, no son prácticas comunes. Las concepciones de la mayoría de los profesores refieren a la extracción de información, sin claridad en los mecanismos mediante los que la información se transfiere del texto al lector; razón por la cual, sobre todo en segundo grado refieren mayor cantidad de prácticas procedimentales que comprensivas. Aquí se muestra la necesidad de capacitación en torno a una conceptualización de la competencia lectora más amplia que lleve a los docentes a utilizar estrategias que permitan mejorar la comprensión.

Dificultades percibidas por los docentes

Para los profesores las principales dificultades que enfrentan para trabajar y desarrollar la comprensión lectora se presentan en dos líneas: la amplitud de contenidos y falta de tiempo por una parte; y por otra, la heterogeneidad de los grupos que atienden, pues a decir de los docentes, los niños presentan diferentes grados de avance en los proceso lectores y se dificulta atender a cada alumno en el nivel en que se encuentra; sin embargo, el director señala que lo que hace falta es una mejor planeación e integración de los contenidos, para aprovechar el tiempo de trabajo y que los profesores no atomicen la enseñanza, sino que integren los aprendizajes de diferentes disciplinas en proyectos más significativos para los alumnos. Existe una diferencia en la apreciación de los docentes y del director, aunque coinciden en la necesidad de favorecer el aprendizaje mediante actividades más significativas.

Las prácticas empleadas en el aula para desarrollar comprensión lectora

Las prácticas docentes observadas en el aula pueden categorizarse en: comprensivas, aquellas que tienen un propósito comunicativo y funcional; y procedimentales, aquellas en las que se enfatiza tanto los procesos de decodificación como la extracción de la información del texto (Treviño, E.; Pedroza, H.; Pérez, G. et al.2007).

En los grados referidos, gran parte del trabajo en torno a la lectura está enfocado al dominio de los procesos de decodificación, sin embargo se observa que desde el inicio de la enseñanza de la lectoescritura, los docentes utilizan algunas estrategias destinadas a desarrollar la comprensión lectora en sus alumnos. En el cuadro se indican las sesiones de clase observadas y el tipo de actividades comprensivas y procedimentales.

Observaciones: tipos de prácticas procedimentales o comprensivas

		1º A					1º F				2º C				2º B		
		1	2	3	4	5	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3
Práctica Comprensiva	Pedir parafrase o del texto o de los párrafos.		*	*		*	*	*	*	*	*	*		*	*		*
	Recuperar el tema global del texto.	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*				*
	Establecer el propósito antes de leer.						*	*	*	*			*		*		*
	Lectura de diferentes portadores de texto.	*	*	*			*	*	*	*							
	Uso de lectura para resolver situaciones cotidianas.	*					*	*	*	*							
Práctica Procedimental	Lectura oral de renglones o párrafos.	*	*	*	*	*	*		*	*	*	*	*	*	*	*	*
	Lectura de frases aisladas.		*	*					*								
	Lectura de listas de palabras.																

En la tabla puede notarse que los profesores realizan prácticas comprensivas y procedimentales; sin embargo, las prácticas no se dan con igual frecuencia en ambos grados. Las observaciones permiten corroborar lo encontrado en las entrevistas: los profesores de primero utilizan con mayor frecuencia las prácticas comprensivas que los profesores de segundo.

Los profesores de primero invariablemente iniciaron la lectura creando un contexto, estableciendo propósitos o realizando una actividad que focalizara la atención de los niños y los conectara con la actividad posterior.

¿Por qué fue mayor la frecuencia de las prácticas comprensivas en primero? Hay dos razones: la primera es que los profesores, al notar las dificultades que enfrentan los niños al no tener dominio de la decodificación, suplen esas deficiencias creando el contexto para que comprendan los textos. Leen los textos, generan imágenes, explican contenidos, utilizan preguntas para fijar propósitos antes y durante la lectura y emplean libros diferentes a los textos oficiales; la segunda razón es que siguen las actividades de los libros de SEP, las cuáles presentan actividades bien estructuradas para las fases: previa, durante y posterior a la lectura.

En contraste, los profesores de segundo grado tendieron a utilizar la lectura como medio para que los alumnos se apropien de otros contenidos, lo que muestra la relevancia de esta competencia, pero hacen poco énfasis en el desarrollo de la comprensión. Al parecer una vez adquirido el dominio mínimo de los procesos de decodificación se deja de trabajar la competencia lectora, se da por hecho y se insiste más en su uso como medio de aprendizaje. En este sentido es importante considerar que la adquisición de los mecanismos básicos de decodificación, no garantizan la comprensión. Se requiere seguir intencionando y privilegiando la comprensión durante todo el proceso de educación básica.

Probablemente, en buena medida los docentes repitan los patrones con que fueron enseñados y no siempre conocen alternativas o las escucharon en algún taller o curso,



pero no fueron internalizadas; por otra parte, los docentes en esta escuela no tienen un espacio para la reflexión de su quehacer en el aula. Estas consideraciones apuntan hacia lo que se puede hacer para la formación docente.

En síntesis: tanto en primero como en segundo grado se encontraron prácticas procedimentales y comprensivas, pero con mayor preponderancia de las primeras sobre las segundas, sobre todo en segundo grado. Pareciera que los profesores asumen que cuando los alumnos saben decodificar ya saben leer y esperan que los alumnos utilicen sus habilidades lectoras para adquirir conocimiento, pero ya no enfatizan tanto el desarrollo de mayores niveles de comprensión. Aquí hay otra necesidad de capacitación: enseñar a los profesores diversas maneras de elevar los niveles léxicos y de comprensión de sus alumnos.

Conclusiones

A partir del análisis de las conceptualizaciones de los maestros acerca de la comprensión lectora se puede afirmar que prevalece entre los docentes, la de comprensión como extracción del contenido de los textos, lo que implica que el significado está en el texto y la tarea del lector es descubrirlo, encontrarlo. Esta visión muestra que existe desconocimiento sobre la naturaleza y procesos de la lectura por parte de la mayoría de los profesores, pues sólo dos de once hicieron mención del papel del lector como constructor de significados a partir del texto. Aunque este es un elemento mencionado y trabajado en la propuesta de los programas de la SEP, algunos de los comentarios que realizan los profesores permiten considerar que no lo han integrado a su repertorio conceptual.

Los profesores centran su atención primordialmente en la decodificación para una comprensión adecuada, lo cual coincide con las aportaciones de las investigaciones, acerca de la necesidad de lograr fluidez en la decodificación para evitar la pérdida de recursos cognitivos en este aspecto, (Pullen et al, 2005; Solé, 1992; García Madruga, 2006) pero estos autores también señalan que la comprensión lectora implica mucho más que la mera decodificación, y va más allá del procesamiento mecánico del texto.

Otro aspecto señalado por los docentes fue el poco tiempo de trabajo del que disponen, pesar de que el plan de estudios y programas de primaria (SEP, p. 14,1993), señala que el 45% del tiempo de trabajo en 1º y 2º debe dedicarse al área de español; los contenidos de la asignatura de Conocimiento del Medio deberían ayudar a desarrollar el dominio de las competencias en lectura y escritura. Esto implica la necesidad de clarificar las prioridades en cada nivel de la primaria, pues las indicaciones de la SEP, en estos docentes, pasan desapercibidas.

Las conceptualizaciones que los maestros tienen acerca de la naturaleza de la lectura influyen sobre las prácticas escolares. Los docentes que mostraron mayor claridad y conocimiento acerca de la naturaleza del proceso lector, también fueron las que en su práctica mostraron más desempeños enfocados a favorecer la comprensión lectora en sus alumnos.

Aún cuando en los grupos de primer grado se nota mayor cantidad de prácticas comprensivas antes, durante y después de la lectura que en el segundo, esto podría

estar relacionado con que siguen las indicaciones del libro y no necesariamente a que tengan, mejor comprensión del proceso lector.

Se requiere trabajar en la formación de los docentes en dos líneas: la fundamentación teórica respecto a la naturaleza y características de la lectura y sus implicaciones en la enseñanza y en un proceso de reflexión y análisis sistemático de la propia práctica. El manejo de cursos y talleres ocasionales que posteriormente carecen de seguimiento y reflexión en su implementación deja a los profesores abandonadas a sus propios recursos y generan una acumulación de “saberes” inconexos que no se ven reflejados en las prácticas cotidianas.

¿Dónde inicia la formación? Proponemos que inicie con la indagación sistemática de las prácticas y concepciones del profesorado, como en este caso en donde se ha caracterizado las concepciones y prácticas de los profesores y por ende, develado las necesidades de capacitación específica. Ésta información, regresada a los profesores sería el insumo, para plantear, de manera conjunta, los medios, tanto teóricos como instrumentales que podrían utilizarse para que ayuden a los alumnos a desarrollar la competencia lectora.

Referencias Bibliográficas

Alvarez-Gayou, J. (2006). *Cómo hacer investigación cualitativa: fundamentos y metodología*. México: Paidós

Backhoff, E., Andrade, E., Sánchez, A., M., P., & Bouzas, A. (2006). *El Aprendizaje del Español y las Matemáticas en la Educación Básica en México*. México: INEE.

Biancarosa, G., & Snow, C. E. (2004). *Reading next—A vision for action and research in middle and high school literacy: A report to Carnegie Corporation of New York*. Washington, DC: Alliance for Excellent Education.

Brown, A., & Palincsar, A. (1984). Reciprocal Teaching of Comprehension-Fostering and Comprehension Monitoring Activities. *Cognition and Instruction*, 117-175.

Carrasco, A. (2003). La escuela puede enseñar estrategias de lectura y promover su regular empleo. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, Vol. 8, N° 17, enero-abril, pp.129-142.

Denton, C., Bryan, D., Wexler, J., Vaughn, S., & Reed, D. (2007). *Effective instruction for middle school students with reading difficulties: The reading teacher’s sourcebook*. Austin, TX: Vaughn Gross Center for Reading and Language Arts at the University of Texas at Austin.

Durkin, D. (1993). *Teaching them to read*. Boston: Allyn and Bacon.

García Madruga, Juan A. (2006). *Lectura y conocimiento*. Serie: Cognición y Desarrollo Humano. Barcelona: Paidós, 2006.

Kintsch, W. y. (1978). Toward a Model of Text Comprehension and Production. *Psychological Review* , 363-394.

National Association of State Boards of Education. (2006). *Reading at risk: The state response to the crisis in adolescent literacy*. Alexandria, VA:Author.

OCDE. (2001). *Conocimientos y Aptitudes para la vida. Resultados de PISA 2000*. México: Santillana.

OCDE. (2004). *Informe PISA 2003 Aprender para el mundo de mañana*. OCDE.

OCDE. (2007). *Pisa 2006 en México*. Mexico DF: INEE.

Perkins, D. (1995). *La Escuela Inteligente*. Barcelona: Gedisa.

Pressley, M. (2006). *Reading instruction that works: The case for balanced teaching* (3rd ed.). New York, NY: Guilford.

Pullen, P., Lane, H., Lloyd, J., Nowak, R. & Ryals, J. (2005). Effects of explicit instruction on decoding of struggling first grade students: a data based case study. *Education & Treatment of Children*. Feb. 2005. Vol. 28, p. 63–75.

Roberts, G; Torgesen, j; Boardman, A; & Scammacca, N. (2008). *Evidence-Based*

Santos, A. (2005). *Expansión de la Educación Secundaria en México. Logros y dificultades en eficiencia calidad y equidad*. Paris: UNESCO.

SEP (1993) *Plan y Programas de Estudio, Educación Básica Primaria*. México: Autor

Shaywitz, S. (2003). *Overcoming dyslexia: a new and complete science-based program for reading problems at any level*. New York: A.A. Knopf.

Solé, I. (1992) *Estrategias de Lectura* (6ª ed. 1996) Barcelona: Ed. Grao.

Strategies for Reading Instruction of Older Students with Learning Disabilities. *Learning Disabilities Research & Practice*, 23(2), 63–69

Treviño, E.; Pedroza, H.; Pérez, G. et al. (2007). *Prácticas Docentes para el Desarrollo de la Comprensión Lectora en Primaria*. Cap. 2: *Prácticas Docentes para el Desarrollo de la Comprensión Lectora*. (pp. 21- 75). México: Instituto Nacional para la Evaluación Educativa, (INEE).

Wodds, P. (1989). *La escuela por dentro: La etnografía en la investigación educativa*. España: Paidós, 1989.