
debate

Discursos y prácticas de lectura en la escuela primaria

Alma Carrasco Altamirano

En este ensayo indagaré algunos de los factores que inciden en los pobres resultados de la escuela mexicana en cuanto a la formación de lectores. Me interesa identificar qué es lo que saben hacer los estudiantes, qué se les dificulta y determinar cómo se expresan las prácticas de lectura en diferentes entornos escolares. Para ello me parece fundamental responder dos preguntas: ¿cuáles son las prácticas de lectura dominantes en la escuela? ¿Cómo entienden los maestros la importancia de leer?¹

En el origen de estas interrogantes está la certeza de que la lectura no puede verse como una actividad aislada ya que es, fundamentalmente, una práctica cultural que se expresa a través de los entornos familiar, escolar y social. En el entorno escolar se aprecian algunos rasgos de dicha práctica cultural, por ejemplo, en los tipos de lectura que se realizan en el

salón de clase y en el contenido de los discursos docentes referidos a la importancia de la lectura o a la forma de entenderla.

1. Las prácticas dominantes en la escuela

La escuela primaria no está cumpliendo con éxito su tarea en la formación de lectores porque los maestros dan prioridad a los aspectos formales, dejando en segundo término aquello que realmente importa y permite a los estudiantes comprender y disfrutar lo que leen, lo que favorecería la formación de lectores independientes. En lo que sigue, revisaré los puntos centrales de tal afirmación.

La escuela, como contexto cultural privilegiado de realización y promoción de la lectura, intenta capacitar a los alumnos en la lectura pública y privada² e intenta promover prácticas que exijan la

¹ Para ello, me centré en estudiantes de quinto y sexto grados, ya que éstos constituyen el tramo final de la educación primaria y los logros alcanzados determinarán, en gran medida, un tránsito, exitoso o no, en los siguientes niveles educativos.

² Históricamente se ha demostrado que la lectura oral antecedió a la lectura en silencio desde su origen. En el primer caso, los propósitos de reproducir y compartir están

presencia de ambas. Sin embargo, por razones propias de la organización escolar, necesariamente comprometida con la evaluación de los logros y obligada a controlar, se favorece más la realización de la lectura oral, en detrimento de la lectura en silencio.

Para realizar la lectura oral, los criterios son claros para el lector y para quien evalúa (pronunciación, entonación velocidad y fluidez). En cambio, para la lectura en silencio es más difícil evaluar los niveles de logro en la comprensión. Por esta razón tiende a evaluarse menos, o bien, se evalúa de una sola manera: recurriendo, generalmente, a la aplicación de cuestionarios en los que se pide localizar detalles específicos de un texto, establecer relaciones causa-efecto, reconocer características de personajes, interpretar expresiones o imágenes literarias, recurrir a paráfrasis para explicar una parte del texto o resumir el texto respetando el sentido original.

La mayoría de las preguntas de los cuestionarios empleados en la escuela para evaluar la comprensión atienden a los aspectos antes señalados. Sin embargo, ninguno de ellos plantea al lector un propósito adicional a las exigencias de la actividad. La forma de leer para cumplir con ciertos resultados se convierte en el propósito. Es un ejercicio que fundamentalmente demanda identificar datos aislados que pueden señalarse, copiarse, parafrasearse o “explicarse” sólo en el contexto del párrafo, sin necesidad de considerar

el texto como un todo y, por tanto, sin la exigencia de comprenderlo.

La lectura escolar se realiza para completar tareas escolares. Al leer, los alumnos se enfrentan a diversos obstáculos en la escuela: se leen textos cortados o adaptados, casi nunca el texto original; el maestro descuida, e incluso combate, la participación activa, la expresión libre de las ideas y los conocimientos que los alumnos tienen sobre lo leído. En la escuela se prefiere que el niño repita lo que el texto dice, es decir, se asigna mayor importancia a la comprensión literal. Tampoco se ofrecen al alumno guías que le exijan recordar lo que sabe, establecer relaciones entre ideas y argumentos, entre los argumentos del texto y lo que previamente sabía, e identificar los tipos de información que requiere inferir.

Todo lector realiza inferencias. La realización de éstas es condición importante de la comprensión, exige al lector integrar la información del texto con sus conocimientos previos, los cuales se actualizan en este acto. Al pedir a los niños que participaron en este estudio que leyeran textos narrativos y explicaran el contenido, advertí que tuvieron dificultad para realizar tal integración. Al parecer, privilegiaron la información que se da en el texto, dejando de lado sus conocimientos sobre el tema. El origen de esta falla podría estar en su incapacidad para lograr equilibrio entre la información que el texto les ofrece y la que ellos aportan.

Una posible interpretación de este hecho es que los niños aprenden que en la escuela se debe evitar el uso de la información que conocen o generan durante la

presentes y el formato de realización es público; en el segundo caso el formato de realización es privado y el lector atiende diversos propósitos.



Maura Falcón

lectura. Por otro lado, es común que se descalifiquen las opiniones de los niños, particularmente cuando difieren de las del maestro. Así, en ausencia de un reconocimiento sobre la importancia de ambos tipos de información, cuando un alumno debe decidir qué información utilizar, le resulta más natural centrarse en el texto que en lo que sabe. Sumado a ello, a los niños no se les enseñan procedimientos para aprovechar la información de un texto. Aprenden vicariamente la forma de trabajo con el texto que es aceptada en la escuela, la cual responde a un propósito no enunciado, pero existente: leer para identificar elementos aislados.

En contraste, el estudio que realicé demuestra que se pueden lograr propósitos alternativos si las actividades que los organizan se realizan de forma coti-

diana en la escuela y si responden a una secuencia didáctica de complejidad progresiva, que ayude a pensar de otra forma el texto leído. Al solicitar al niño respuestas variadas, durante y después de la lectura de un texto, se le ayuda a controlar la comprensión de lo que lee. Algunos estudiantes no requieren más que eso para mejorar. Esto quedó demostrado en mi investigación por los niños que mejoraron su capacidad lectora al tener la oportunidad de participar en una actividad regular que les ofrecía condiciones para automonitorear su lectura.

2. Los discursos sobre la lectura

El siguiente aspecto que deseo tratar en este ensayo son los discursos sobre la lectura,

es decir, la importancia que docentes y directivos le asignan.³ Lo encontrado me permite explicar, en parte, la situación presentada en el anterior apartado.

Para una mejor presentación de los discursos docentes, organicé esta parte mediante preguntas.

¿Para usted qué es leer bien?

Ante tal pregunta, gran parte de los maestros afirman que leer bien es comprender lo que se lee, dicho en sus palabras: “saber interpretarlo, entenderlo, rescatar el contenido”. Sin embargo, algunos consideran que es “leer con reglas de ortografía” y pronunciar bien; incluso un maestro sostuvo que una buena lectura debe tener cinco características: fluidez, dicción, ritmo, volumen, emotividad o motivación.

¿Cuándo considera que un maestro está enseñando a leer bien a sus alumnos?

Esta pregunta tenía la finalidad de relacionar las concepciones sobre la lectura con las prácticas que los maestros evalúan como exitosas. Las respuestas que dieron son variadas y constituyen una especie de justificación del trabajo que ellos realizan y que dan por bien hecho.⁴ Veamos:

- a) Las respuestas en las que se afirma que es importante sensibilizar a los niños

mediante pláticas amenas sobre algo que el maestro haya leído, en palabras de un maestro: “les platico de algunas lecturas que hago muy interesante y les gusta”.

- b) Las respuestas que dan importancia a los aspectos técnicos de la lectura, casi siempre referidos a la lectura oral (individual o en grupo), como la claridad y la fluidez. Respecto a la lectura en silencio se sostiene que se enseña bien si el maestro “...aplica una técnica correcta a la lectura, cuando los pone a resolver un cuestionario o en su caso se pide que redacten lo leído...”
- c) Las respuestas en las que se dice valorar la comprensión de lo leído y que refieren algunos recursos para evaluar la lectura. En palabras suyas: “Que el alumno sepa explicar lo que leyó”; “Llego al salón, leemos una lectura y me la cuentan. Los niños no saben expresar oralmente lo que leyeron”; “Les digo que subrayen las partes más importantes y hagan un resumen para que comprendan...casi siempre la lectura de comprensión es oral, pero a veces la hacemos en forma escrita”.

A partir de estas afirmaciones se pueden hacer diversas interpretaciones prácticas del término *comprender*, por ejemplo: expresar oralmente lo leído, sin determinar los contenidos necesarios y las formas de expresión; explicar, sin precisar con claridad lo que se entiende por ello; y resumir, refiriéndose a la identificación de ideas centrales y secundarias.

³ La información que se presenta en este apartado proviene de entrevistas y conversaciones sostenidas con maestros y directores de las escuelas estudiadas.

⁴ La clasificación que aquí se presenta no desconoce que algunos maestros dieron respuestas que podrían agruparse en más de uno de los tipos establecidos.

¿Qué evalúa la Secretaría de Educación Pública (SEP) sobre lectura?

Con esta pregunta intenté valorar si las prácticas lectoras en el aula estaban relacionadas con los juicios sobre *enseñar bien a leer*. Una gran parte de los maestros coincidió en que la SEP no evalúa, que esta es una tarea del maestro. Un director señaló: “la carga de la evaluación la tienen los maestros”. Sólo un maestro respondió: “lo que siempre le ha interesado es que el niño descifre”.

Al parecer, maestros y directores desconocen los parámetros oficiales para evaluar la lectura. No consideran que los propósitos de los programas de español sean tales parámetros, o bien, de entre ellos se eligen, precisamente, los que pueden ser *objetivamente* medidos.

Lo que aportan los padres, según los maestros

Con el fin de contar con información sobre las prácticas de lectura en el entorno familiar, formulé la siguiente pregunta a los maestros: ¿Qué tipo de lecturas supone que hacen los padres de familia?

Las respuestas de los maestros y directores van desde negar que los padres de sus alumnos lean, hasta los que reconocen que leen, pero no de una forma digna de imitarse, señalan que leen textos de poco o nulo valor. A continuación se presentan las respuestas agrupadas para un mejor análisis:

a) Se niega la existencia de práctica de lectura en las familias de los niños (“la

mayoría no creo que lean”, “falta mucho el hábito de leer”).

b) Se hace referencia a los tipos de lectura y la práctica de los padres relacionada con los libros (“leen periódico, revistas policiacas o deportivas, hay mucha gente que lee libros”, “Supongo que por mucho una revista y periódico, pero libros no, porque no hay biblioteca”).

c) Se señalan textos específicos que han visto circular entre los padres: la biblia, *Selecciones, Vanidades, Kena, TV Novelas*, periódicos como *Alarma, La Jornada, Reforma, Financiero, El Heraldo*. “No leen libros”, “tal vez lean libros”, “la lectura de libros es mínima”, son el tipo de respuestas que encontré, las cuales denotan que sólo consideran al libro como un material digno de leerse. Infiero, por tales respuestas, que las publicaciones periódicas no son consideradas como lectura seria.

Si los padres no leen o leen poco, ¿qué exigen que sus hijos aprendan en torno a la lectura? Casi todos los maestros se sorprendieron ante esta pregunta y algunos expresaron que nunca lo habían pensado. Las respuestas fueron expresadas como posibilidad o suposición de lo que los padres demandan, pero ningún maestro respondió con la certeza de saber en qué consiste tal demanda.

En primer lugar, destaca la demanda de *saber leer*. A los padres les interesa que los niños sepan leer los materiales disponibles, en particular se refieren a los libros de texto, porque sólo un maestro hizo referencia a que algunos padres compran a sus hijos textos adicionales. “Leer bien”, “comprender y



Maura Falfán

saber interpretar”, son otras de las respuestas, aunque no explican en qué consiste cada demanda.

3. La lectura “seria” ¿forma lectores autónomos?

La claridad en los propósitos de lectura, reconocer y usar diversos tipos de textos, desarrollarse como lector para lograr la autonomía lectora, no son preocupaciones de los maestros, ni a su juicio, de los padres de familia.

Es un hecho que los maestros entrevistados desconocen la transición entre lectura dependiente e independiente y la diferencia entre aprender a leer y leer de forma regular. También es evidente que no esperan que el padre de

familia formule demandas específicas de lectura y que ellos mismos desconocen o han reflexionado poco sobre la importancia de la diversidad de materiales de lectura, contenida por cierto en la actual propuesta curricular para la enseñanza del español.

De persistir entre los maestros la idea de que la lectura de materiales periódicos no es lectura seria, es difícil pensar en la transición hacia la actual propuesta comunicativa y funcional para la enseñanza de la lengua, simplemente porque se negará la entrada de estos materiales o simplemente no se alentará.

El escaso hábito de la lectura entre los padres de familia y la falta de bibliotecas son efectivamente algunas de las situaciones que explican los bajos índices de lec-

tores, pero los maestros entrevistados, no lo consideran como una ausencia de políticas que favorezcan la lectura dentro y fuera de la escuela, sino como negligencia de los padres.

Conclusiones

De acuerdo con lo expresado en estos dos apartados, no resulta extremo afirmar que las prácticas de lectura que prevalecen en las escuelas, han sido impuestas por la costumbre y se sostienen porque dan cuenta de comportamientos tangibles por parte del lector (pronunciar o elevar el timbre de voz). Ello es así por la paradoja de convertir una práctica social con propósitos reales y funcionales, en una actividad escolar.

Todo lo anterior confirma que los resultados en la formación de lectores no están determinados por un solo factor en el entorno escolar. Sin embargo, se puede sostener, por un lado, que el origen de la fuente de financiamiento de una escuela, no es un factor decisivo en la promoción de la lectura: maestros y directivos de escuelas públicas y privadas asumen como propio el compromiso de enseñar a leer. Por otro lado, el tamaño del grupo tampoco juega un papel determinante: existen

maestros de grupos numerosos que apoyan la formación de lectores competentes y otros con grupos pequeños que incluso la combaten.

Asimismo, es evidente que existen factores que sí favorecen en mayor medida la formación de lectores competentes en la escuela.

El primero de ellos es la disponibilidad de espacios favorecedores para la lectura. Se observó que en las escuelas que cuentan con instalaciones adicionales en forma de salas de usos múltiples, de cómputo y biblioteca en donde los estudiantes pueden realizar actividades de lectura, se obtienen mejores resultados.

Otro factor de no menor importancia es el papel que juega el director. Aquellas escuelas con un fuerte liderazgo administrativo y académico por parte de éste, tienen, consecuentemente, mejores apoyos para que los lectores logren mejor desempeño.

Es evidente que los factores convergen para apoyar, en mayor medida, la promoción de la lectura en ciertas escuelas. Directores responsables, padres con mayor escolarización que además tienen interés por conocer cómo trabaja la escuela y la apoyan, son condiciones que se observaron en las escuelas en las que los alumnos obtuvieron mejores resultados. 

