



UNIVERSIDAD NACIONAL
AUTÓNOMA DE
MÉXICO

**PERFILES
EDUCATIVOS**

ISSN 0185-2698

Peredo Merlo, María Alicia (2001)
“LAS HABILIDADES DE LECTURA Y LA ESCOLARIDAD”
en Perfiles Educativos, Vol. 23 No. 94 pp. 57-69.

*Las habilidades de lectura y la escolaridad**

MARÍA ALICIA PEREDO MERLO**



En este artículo se analizan las prácticas de lectura en los diferentes niveles educativos, recuperadas por medio de entrevistas temáticas basadas en trayectorias escolares. El análisis se hace contrastando los recuerdos de los entrevistados con el reporte metacognoscitivo. En la interpretación de los datos se identifican las habilidades de lectura desarrolladas en la escuela y las que corresponden a las prácticas laborales vigentes. Se llega a inferir que las habilidades de lectura están ligadas a la escolaridad alcanzada y que mientras más escolarizado está el lector, posee habilidades más sofisticadas. Al mismo tiempo, la estructura laboral se encuentra estratificada tanto en funciones como en los textos que se utilizan para su cumplimiento.

*This article analyzes the lecture trainings at different educational levels;
these are retrieved by topic interviews based on school development.*

*The analysis is made by contrasting the interviewee's memories with the metacognitive report.
The interpretation of information also serves to identify the reading skills that are built up at school
and those which come from current labor practices. This study makes possible to infer that the reading
skills are tightly linked with the school level reached by the interviewee, so how higher this, more
sophisticated are his/her reading skills. At the same time, we observe that the labor structure
is stratified, not only in its functions, but also in the texts that are used to make it up.*

*Lectura / Niveles educativas / Trayectorias escolares / Escolaridad / Habilidades cognitivas
Lecture training / Educacional levels / School development / School level / Cognitive skills*

INTRODUCCIÓN

Recientemente ha sido frecuente la preocupación que han manifestado tanto profesores como investigadores, al observar que los estudiantes universitarios tienen serios problemas para leer. No solamente no les gusta, sino que además no comprenden lo que leen. Si uno les pregunta a los jóvenes qué tan frecuente es la consulta personal que hacen a otras fuentes bibliográficas que complementan el texto escolar, nos sorprende la escasez de esta conducta.

En muchas materias curriculares en las escuelas preparatorias, e inclusive en las facultades, se puso de moda el ofrecer a los estudiantes compilaciones de textos fragmentados (antologías, manuales de trabajo, guías de estudio), con la intención de ofrecer panoramas más amplios y fuentes más versátiles, pero siempre y cuando el estudiante continuara la lectura y profundizara asuntos de su interés. Nada más alejado de la realidad. Parece que el estudiante obtuvo un texto más breve y más cómodo.

La problemática se hace más compleja si además pensamos que en muchas ocasiones su lectura queda en una comprensión superficial.

Ahora bien, si estamos de acuerdo en que la lectura sigue siendo la piedra angular del proceso de aprendizaje escolar, entonces estaremos también de acuerdo en que una lectura deficiente es la causa de los principales problemas del aprendizaje en general. Lo que no queda muy claro es el papel que tiene la escuela en el

desarrollo de habilidades de lectura y el tipo de experiencias lectoras que ahí se estimulan. Tampoco sabemos si los diferentes niveles escolares, del básico al posgrado, proveen a los estudiantes de diferentes herramientas lectoras.

Con estas inquietudes, partí del supuesto de que el comportamiento lector (qué se lee, dónde, por qué y cómo) es la suma de acontecimientos y prácticas alfabéticas contextualizados en espacios concretos (Barton, 1994), uno de los cuales es la escuela, lugar donde ocurren diversas interacciones mediadas por un texto y que forman parte de la adquisición de aprendizajes y del desarrollo de habilidades complejas. Es casi imposible imaginar una escuela en la que no existan prácticas de lectura. De hecho para Olson (1995) una característica de las sociedades con escritura es que tienen instituciones que enseñan a leer y a usar los textos que se producen, a partir de lo cual se desarrolla un metalenguaje oral ligado a un lenguaje mental para hablar y pensar sobre el significado de los textos. Una mediación básica en nuestro sistema escolar es el texto, del cual se desprenden las interacciones verbales. Profesores y alumnos establecen diálogos a partir de materiales escritos. A pesar de que pueda pensarse que aún prevalecen prácticas docentes verbalistas, en los contenidos transmitidos subyace el lenguaje escrito.

A continuación presento algunos resultados de la investigación que desarrollé para recuperar las prácticas de lectura escolar y contrastarlas con las actividades productivas en donde interviene la lectura. Se entiende a las prácticas de lectura como las actividades cotidianas en las que interviene la lectura, lo que no significa restringirlas al uso del texto escolar (Rockwell, 1986); sin embargo hay

* Este artículo es parte de la tesis doctoral de la autora, concluida y presentada en enero de 2001.

** Investigadora de la Universidad de Guadalajara, aperedo@mail.usa.com/aliciaperedo@hotmail.com

una tendencia a pensar que la lectura se refiere exclusivamente a libros (Peredo, 2001). El trabajo está conformado a partir de dos fuentes de información: la que se desprende de las trayectorias escolares y que se ordena por niveles escolares, y el reporte metacognoscitivo que muestra algunos procesos mentales que hacen los lectores estudiados, durante sus funciones laborales.

ALGUNAS LÍNEAS DE DISCUSIÓN

Los investigadores de esta temática han desarrollado diferentes líneas de discusión teórica. Desde la perspectiva histórica, Goody y Watt (1996) argumentan que la escritura fomentó la conciencia del pasado, la transición del mito a la historia documentada y la especialización en los campos de conocimiento. Es decir, el lenguaje escrito tomó la función de transmisión y apropiación del conocimiento. Ahora bien, desde la perspectiva sociológica, la preocupación se ha centrado en la discriminación social de las personas que no pueden usar el lenguaje escrito en una sociedad desarrollada, y en los impactos sociales del desarrollo económico, la salud y el empleo que trae consigo el alfabetismo. Los países desarrollados como Estados Unidos y los en vías de desarrollo como México, siguen invirtiendo grandes cantidades de dinero para alfabetizar y re-alfabetizar a los ciudadanos. No sólo las formas de reclutamiento y el cumplimiento de funciones laborales se basan en órdenes escritas dentro de la burocracia, sino que los diferentes empleos utilizan en mayor o en menor medida normas de seguridad escritas, con lo que una persona analfabeta o lector deficiente podrá tener mayores riesgos en accidentes laborales.

Esto supone una base utilitaria y económica de la lectura (véase al respecto Diehl y Mckylecky, 1988, pp. 371-377).

Otra línea de discusión supone una de las aseveraciones teóricas más complejas; argumenta un cambio cognoscitivo derivado a partir del dominio del lenguaje escrito. Algunos investigadores (Godoy, 1996; Ong, 1995; Gough, 1996) discuten si las formas de pensamiento son diferentes, principalmente por la capacidad de descontextuación que caracteriza a las personas alfabetas, en contraposición al pensamiento concreto propio de los analfabetas. Los principales oponentes a esta proposición han argumentado que esta capacidad obedece más bien a un efecto de la escolarización (Scribner y Cole, 1988; Heath, 1983 y 1989), dado que la escuela es la principal institución encargada de la enseñanza de la lectura y la escritura, pero donde no solamente se adquiere este aprendizaje, sino una suma mayor de conocimientos, habilidades y destrezas que dependen en buena medida del lenguaje escrito, es decir, "la cultura escrita no es un conjunto básico de habilidades mentales aisladas de todo lo demás" (Olson, 1994, p. 65). Para Matute (1998), las investigaciones que tratan de probar las diferencias cognoscitivas entre una persona alfabetizada y un analfabeto, han supuesto un sesgo al evaluar los comportamientos desde un contexto influido por la escuela.

Por lo tanto, no sabemos con certeza si hay cambios psicológicos en los procesos de conocimiento cuando una persona sabe leer y escribir porque éstos se ven acompañados de un efecto de la escolarización. Ahora bien, ¿podemos pensar en un cambio profundo y único, o en cambios graduales asociados a niveles escolares?

Antes de dar posibles respuestas a esta

interrogante, veamos cómo se ha discutido sobre la eficacia de la escuela respecto a las habilidades de lectura que se desarrollan. Algunos estudios han considerado, desde la etnografía, la desvinculación entre lo que la escuela enseña y lo que realmente se hace con la lectura fuera de aquélla (Heath, 1988; Luke, 1994 y 1995). Por ejemplo, Myers (1992) afirma que la lectura y la escritura que se llevan a cabo en las escuelas carecen de racionalidad, de potencialidad cognoscitiva y alejan a los estudiantes de decisiones y producciones creativas. Reporta que los estudiantes construyen y participan en actos de lectura con significados impuestos por el sistema instruccional. Rockwell (1986), por su parte, al estudiar a la escuela primaria mexicana, critica la forma en la que ésta hace uso del lenguaje escrito, más bien para la enseñanza de la lectura y la escritura, y no tanto para la comunicación y producción de ideas y aprendizajes complejos.

Finalmente hay otra línea de discusión referida al déficit de las habilidades de lectura identificadas en los estudiantes de diferentes niveles escolares: en la escuela primaria y secundaria se centran en estudios sobre la comprensión de textos (Ruddell, 1994; Schelling *et al.*, 1995) y en el contexto de los estudiantes universitarios hay estudios como el de Argudín y Luna (1996) que realizaron un muestreo en 44 instituciones universitarias en la república mexicana y encontraron que 68% de los preparatorianos y estudiantes de licenciatura no poseen las habilidades de lectura necesarias para el estudio, lo cual ocasiona baja eficiencia escolar.

Podemos entonces pensar que hay una tendencia a asociar a la lectura con la escuela, pero considero que no hay suficiente claridad en el papel de ésta

con relación a las habilidades y usos que los estudiantes perciben, sobre todo si hacemos una distinción entre niveles escolares. En este sentido la investigación que realicé pretendió responder, entre otros aspectos: ¿Cómo y para qué se lee en las escuelas, cuando nos referimos a diferentes niveles escolares? ¿Qué es lo que hace que leamos determinados textos? Más aún, ¿qué prácticas de lectura se logran identificar en diferentes trayectorias escolares? Y en todo caso, ¿cómo se relaciona la escolaridad con los procesos mentales y usos de la lectura en las funciones laborales?

EL ESTUDIO EN UNA COHORTE GENERACIONAL

Desde una perspectiva sociocognoscitiva pude acudir a la recuperación de las trayectorias escolares para comprender cuáles fueron las habilidades de lectura que se desarrollaron en diferentes niveles escolares y compararlas con el reporte metacognoscitivo de lo que diferentes lectores hacen con la lectura, en el desempeño laboral. Para Brown (1981) hay dos tipos de conocimiento que podemos denominar “metacognición”: el que se refiere al conocimiento acerca de la cognición y el que regula la cognición. En este estudio me refiero a la segunda construcción, pues mi intención fue identificar lo que el lector reconoce como acciones más intencionadas mientras lee diferentes textos.

Consideré una cohorte de personas nacidas en México, en la década de los años cincuenta, debido a que esta generación vivió algunos cambios significativos: estudió la educación primaria con la primera publicación del libro de texto gratuito; en el transcurso de su niñez llegó a nuestro país la televisión como una alter-

nativa del uso del tiempo libre; en su juventud se incrementó considerablemente el acceso a la educación media superior y tecnológica, y se expandieron las profesiones liberales.

Con la finalidad de identificar diferencias entre niveles educativos y campos laborales, construí tipos heurísticos que si bien no son representativos de la población, cuando menos contrastan la escolaridad, los campos disciplinares y, por lo tanto, laborales. Los sujetos estudiados son personas que radican en la ciudad de Guadalajara. Los lectores quedaron conformados así:

SUJETOS DE ESTUDIO	
Escolaridad	Actividad laboral
Primaria	Policía de barrio
Secundaria Técnica	Comerciante Enfermero en un hospital civil Contadora privada Profesora de primaria
Licenciatura	Ama de casa Médico del IMSS Anestesióloga en el IMSS Comunicador de noticias Abogado notario publico
Posgrado	Contador publico, empresario Investigadora en historia Investigador en economia Investigadora en genetica

Por medio de entrevistas profundas, cada persona fue narrando su estancia en las escuelas por las que transitó. En sus historias se destacaron las experiencias de lectura, los textos que recuerdan haber leído y los usos que daban a la información.

ALGUNOS ASPECTOS CONTEXTUALES

En este periodo histórico, en Jalisco,

lugar de residencia de las personas estudiadas, existe una división radical entre la escuela pública y las instituciones privadas que tienen incorporación y vigilancia del sistema gubernamental. Había escuelas primarias privadas exclusivas para mujeres y otras para varones. De la misma forma, las secundarias oficiales y privadas hacían esta distinción por género. El caso del bachillerato oficial siempre fue mixto, mientras algunas escuelas preparatorias privadas se dedicaron exclusivamente a recibir mujeres. Finalmente en las universidades públicas no había distinción, aunque destacaban tendencias en las profesiones, por ejemplo mayor presencia de mujeres en carreras técnicas como enfermería y trabajo social, y escasa o nula matrícula de mujeres en profesiones duras como las ingenierías. La distinción más importante en el posgrado consiste en si la universidad ofertante es nacional o extranjera. Cabe hacer mención que durante el periodo en que los informantes estudiaron el posgrado —años ochenta—, en Jalisco la oferta era incipiente.

ANÁLISIS Y RESULTADOS

En los niveles de educación básica y técnica se distinguen tres tipos de textos que aglutinan las lecturas: *a)* los textos para conocer, de carácter informativo; *b)* los textos para saber hacer, de tipo prescriptivo, es decir, cuya estructura es imperativa, y *c)* los textos para hacer, de tipo dialógico, como cuestionarios. En el bachillerato empiezan a aparecer otros, más alejados de lo meramente informativo, dando paso a una lectura más argumentativa. En la licenciatura se observa la lectura técnica especializada de tipo profesionalizante disciplinaria. En el posgrado se incrementa la

especialización temática.

LA ESCUELA PRIMARIA Y LA ESCUELA SECUNDARIA

Mediante los recuerdos de los informantes puede comprobarse la presencia de la lectura tanto en la escuela pública masificada pero laica, con un libro de texto único, gratuito y hasta cierto punto obligatorio, cuanto en la escuela primaria privada de tipo confesional donde se imponen lecturas dogmáticas y se convierte a la escuela en un centro de aculturación y adoctrinamiento religioso. Las diferencias entre ambas equivalen a dos caras de una misma moneda, ya que en realidad los primeros libros de texto gratuitos pretendieron la inculcación de nacionalismos mediante la exaltación de los héroes nacionales y sus conductas heroicas, lo que se asemeja a las vidas de los mártires y santos católicos. “Al santo religioso se le sustituyó por el héroe” (Villa Lever, 1988, p. 101).

En estas escuelas públicas y privadas se practica un currículum para el cual parece poco importante el conocimiento o el desarrollo de habilidades de aprendizaje autónomo, y más bien parecen evocar experiencias didácticas rutinarias y monótonas.

La lectura escolar en la educación básica respondía a cuatro características: 1) En la escuela primaria se aprendió a leer; 2) los textos fueron producto de la política educativa de uniformidad; 3) la evaluación de la “mecánica” de la lectura era más importante que la comprensión, y 4) en las escuelas primarias del tipo privado y religioso, la lectura fue el medio para el adoctrinamiento.

Dado que en la escuela secundaria hay mayor cantidad de asignaturas y profesores por cada ciclo escolar, podríamos

suponer que habría más recuerdos; sin embargo, esto no es así. Se aprecia entonces una tendencia a asociar la lectura con la clase de literatura, tras lo cual aparece una concepción cultural y mítica de vincular la lectura con los libros, sobre todo de literatura, olvidando que se lee gran variedad de textos diferentes a los libros.

Según algunos testimonios, los alumnos leían sin sentido en la asignatura “mal denominada español” y cuyos objetivos educacionales debieran ser conocer la estructura y el uso adecuado del lenguaje oral y escrito, pero lejos de esto lo que parecen hacer los profesores es ofrecer versiones fragmentadas de obras literarias y pensar que los estudiantes pueden comprender y además gustar de la buena literatura. Más aún, pareciera que la escuela busca que los estudiantes conozcan títulos y autores aunque no gocen de la lectura de la obra, o bien que puedan identificar un personaje principal pero no entiendan el papel de éste y su representación social o estética.

LA EDUCACIÓN MEDIA: TÉCNICA Y BACHILLERATO PROPEDÉUTICO

En general, las escuelas preparatorias oficiales contaban al menos con una biblioteca. El currículum se diversifica y se amplía el panorama cultural, lo que deja a la ideología religiosa un tanto rezagada y otorga un ímpetu importante al entorno ideológico imperante en la sociedad. La política se introduce como una actividad estudiantil que invita a la lectura, así como otras de tipo artístico y cultural como la oratoria, los talleres literarios y el teatro. La filosofía y la literatura universal propician la reflexión y estimulan la lectura. El joven preparatoriano (de la gene-

ración de finales de los sesenta y principios de los setenta) transitó entre la lucha ideológica de la izquierda marxista, la reflexión filosófica, el acercamiento a las letras en la literatura clásica y moderna, y el teatro de protesta. Todo esto se manifestó como un conjunto de información nueva que arrojó las mentes de los hombres. Las mujeres bachilleres fueron menos proclives a estos intereses.

En la educación técnica se utiliza la lectura para saber hacer, es decir, para aprender procedimientos que deben seguirse en la práctica de una actividad laboral. Desaparece la noción mítica de lectura de libros que “cultivan”, con lo cual la lectura pasa a formar parte de un currículum instrumental. La formación técnica de profesores de primaria es un reflejo de este tipo de enseñanza, basada en la aplicación de técnicas casi siempre carentes de lectura crítica.

LA LICENCIATURA Y EL POSGRADO

El tránsito de la educación propedeútica a la educación profesional en la que se aprende el conocimiento básico y la práctica de una profesión está marcado por un cambio importante en el tipo de textos que se leen; empieza a especializarse la temática en relación con la disciplina de formación. Ello es coincidente con la fragmentación y distribución del conocimiento en la sociedad, lo que da por resultado tanto individuos especialistas en un campo profesional, como bibliotecas organizadas temáticamente y publicaciones periódicas especializadas dirigidas preferentemente a esos cuerpos de conocimiento que se forman en las aulas universitarias.

Al mitigarse la lucha ideológica del bachillerato se hace ver a los estudiantes

como preocupados por el futuro laboral y por tener recursos para enfrentar la lucha por el éxito profesional.

Una escasa parte de los egresados de licenciatura continuaba estudios de posgrado, aunque actualmente se han incrementado. Los recuerdos de estos informantes hacen ver un nivel educativo básicamente apoyado en lecturas argumentativas. El texto científico se convierte en la herramienta indispensable para cumplir el perfil académico de los estudiantes.

En suma, podemos decir que las prácticas de lectura que se recuperan en estas trayectorias son las que se sintetizan en el cuadro 1.

LAS HABILIDADES DESARROLLADAS

En la educación primaria, se advierte el privilegio por desarrollar habilidades para tener información y memorizarla, para reconocer significados que deberán ser recordados y aplicados en cuestionarios de medición. Parece advertirse una incipiente habilidad para la localización de datos que se consideran relevantes. La estrategia para la memorización es la relectura y la repetición literal de los enunciados contenidos en el texto. La localización de información está restringida a datos factuales que deben ser memorizados para el examen, como por ejemplo fechas históricas o las capitales de diferentes países.

En la secundaria se repite la memorización y aparece la copia, sutilmente disfrazada en dos habilidades: la capacidad de resumir, lo que realmente es una copia textual de fragmentos del texto, y la de localización de información que se deja a manera de investigación documental pero que también consiste en una copia.

En la educación técnica la memoriza-

CUADRO 1 • Prácticas de lectura por nivel escolar	
<i>Nivel educativo</i>	<i>Práctica de lectura</i>
Primaria	Se aprende a leer Destaca la uniformidad del texto La lectura es un medio para el adoctrinamiento Se privilegia la evaluación de la mecánica de la lectura y la retención de información.
Secundaria	Aparece el mito: lectura-libro-literatura.
Educación técnica	Se instrumenta la lectura para saber hacer
Bachillerato	Inicia la lectura reflexiva, se diversifican tópicos y estructura de los textos.
Licenciatura	Se especializa la lectura mediante temáticas disciplinares.
Posgrado	Sobreespecialización de la lectura; se basa en la lectura académica.

ción se refiere a procedimientos, que son la base de la formación. Los textos que se leen tienen la forma de “manuales”, es decir, la estructura lingüística corresponde al texto prescriptivo.

La educación media superior resultó particularmente interesante, ya que parece ser el único nivel educativo en el que empiezan a desarrollarse habilidades de lectura más sofisticadas como el análisis, la crítica, la reflexión a partir del diálogo y la confrontación ideológica. Se enseña gran variedad de disciplinas formales y humanísticas que desarrollan múltiples pensamientos, y paulatinamente se abandona la lectura para memorizar datos, o cuando menos ésta ya no es el fin más importante. El razonamiento analítico y deductivo hace al estudiante más reflexivo de su propio proceso de aprendizaje y más estratégico con las lecturas.

Otra habilidad es la síntesis, lograda principalmente porque se incrementa la diversidad de lecturas autónomas y menos apegadas al texto escolar. Finalmente se empieza a desarrollar la sensibilidad literaria, es decir, la capacidad de sentir emociones por medio de las letras.

En la educación superior continúan el resumen y la síntesis. Los estudiantes

deben aprender el ejercicio de la profesión, entonces se especializan en habilidades y tópicos de lectura, de acuerdo con la disciplina. La diferencia más importante es que la comprensión se vuelve el elemento básico para el aprendizaje.

Finalmente el posgrado se dirige a la investigación y producción del conocimiento. Reflexión, análisis y síntesis consolidan su desarrollo. La argumentación es una habilidad básica para la producción de ideas.

En el cuadro 2 se sintetizan las habilidades identificadas por nivel educativo.

EL REPORTE METACOGNOSCITIVO

Finalmente, contrasté las entrevistas temáticas con el reporte metacognoscitivo. Solicité a cada persona estudiada explicar lo que hacen en el momento presente, cuando leen diferentes textos. Con estos datos pude identificar diversas habilidades que precisamente se asocian con la escolaridad alcanzada.

Los lectores que sólo cuentan con educación básica y técnica son capaces de localizar datos factuales casi siempre explícitos en los textos que leen y que utilizan para ejecutar órdenes en sus funcio-

CUADRO 2 • Habilidades de lectura con relación al nivel escolar	
<i>Nivel</i>	<i>Habilidades</i>
Primaria	Memorización, localización
Secundaria	Memorización, copia textual
Educación técnica	Memorización de procedimientos
Bachillerato	Análisis; Reflexión y confrontación de ideas; Crítica; Deducción lógica; Síntesis; Sensibilidad en el texto literario
Licenciatura	Memorización; Discriminación; Síntesis; Interpretación, crítica;
Posgrado	Establecimiento de vínculos intertextuales; Análisis; Síntesis; Crítica; Razonamiento lógico; Argumentación;

nes laborales. En ocasiones se observa un proceso de discriminación por el que están habilitados para identificar datos contenidos en un texto y evitan la lectura del resto del documento. Esto se hace como un proceso mental automatizado principalmente por la estandarización de los textos. Por ejemplo, el enfermero es capaz de localizar el lugar donde habitualmente está el nombre del medicamento en la etiqueta correspondiente y no requiere leer el prospecto o el nombre del laboratorio de producción para suministrar las dosis que el médico tratante ha dejado escrito en una hoja clínica. También es capaz de leer, en una lista, el nombre del paciente y la cama a la que

pertenece cada indicación, y hacer vínculos entre estos datos para realizar correctamente sus funciones.

En cambio, los lectores con estudios universitarios poseen habilidades más sofisticadas que utilizan en sus actividades laborales. También son capaces de localizar y discriminar información, pero además utilizan estrategias como plantear preguntas al texto buscando establecer relaciones o vínculos extratextuales. Esto lo hacen mediante una estrategia de “escanear” el documento, es decir, recorren con la mirada el texto, leen algunas palabras o frases y se detienen donde necesitan hacerlo. Además poseen la capacidad de síntesis a partir de la cual toman decisiones laborales. Por ejemplo, las dos médicas estudiadas leen historias clínicas, “escanean” datos que consideran importantes de diagnósticos previos, localizan datos en diferentes estudios clínicos, establecen vínculos con el conocimiento disciplinar que poseen y con toda esa información hacen una síntesis y emiten una decisión profesional.

Los lectores con posgrado tienen más recursos para reportar sus procesos mentales, es decir, poseen más habilidades metacognoscitivas. Ellos pueden hacer todo lo que saben hacer los lectores anteriores y además poseen habilidades para localizar ideas y argumentos, lo cual es algo mucho más complejo que la localización de datos explícitos. Son capaces de elaborar análisis y conceptualizaciones abstractas a partir de las reflexiones basadas en vínculos intertextuales, es decir, integran información de diferentes textos, autores y lecturas previas. Este es un proceso acumulativo. Por ejemplo, la doctora en genética lee revistas especializadas y expedientes clínicos, con éstos va buscando relaciones y elabora una especie de

mapa mental adicionando y recreando información e ideas que le permitan producir otras nuevas (tomo el ejemplo de los trabajadores en el área de la salud, por considerar que es más transparente el contraste, pero es necesario aclarar que en la investigación se hace el análisis con los 14 informantes).

Desde luego, es probable que todos los lectores hagan preguntas al texto, realicen vínculos con otras fuentes de información y utilicen el conocimiento previo; pero cuando menos en los lectores estudiados, se ha encontrado que aquellos con menor escolaridad utilizan estrategias de lectura que dependen más de referentes extratextuales (fuera del texto), como la situación y el lugar donde se realiza la lectura, los motivos de la búsqueda de información, entre otros. Y los lectores con mayor escolaridad hacen vínculos entre diferentes informaciones provenientes de otras lecturas. También utilizan el conocimiento previo, pero sus procesos mentales están más apegados a los referentes textuales.

Los siguientes ejemplos tomados de las entrevistas ayudan a comprender mejor el contraste. Desde luego que son solamente fragmentos de lo que estos lectores han expresado al explicar la forma en la que leen los textos que habitualmente utilizan en sus actividades productivas.

- Leo lo que está debajo de la fecha de la hoja clínica, veo las indicaciones y ya no leo más, porque son rutinas que conocemos sobre el tratamiento. Por lo regular; con sólo mirar la etiqueta del suero, por ejemplo, sé de lo que se trata y ya no lo leo más, o sea, solamente me fijo en si es solución glucosada y luego la coloco en la cama que corresponde. Las etiquetas son

siempre las mismas (enfermero, escolaridad técnica, trabaja en un hospital civil).

- Tengo que valorar a partir de mis conocimientos y si me falta un dato lo busco en el expediente para dar un diagnóstico[...] Las hojas de laboratorio las conozco y me oriento hacia donde sé que están los datos. No leo todo el expediente clínico, sólo lo que creo que me sirve para dar un diagnóstico y recetar al paciente o canalizarlo a una especialidad (medico, escolaridad licenciatura, labora en IMSS como médico familiar).
- Por lo general siempre leo en el marco de lo que ya sé. Busco información que no tengo[...] le doy categorías a lo que he leído, comparo con lo que ya sé. Trato de relacionar y adicionar cosas, es como una pirámide. Veo los títulos, miro de qué trata, si me interesa veo el resumen, la discusión generalmente la leo y luego regreso a leer con calma. Si leo un caso clínico, recuerdo datos del expediente y los relaciono con mis estudios y lecturas de eso que ya sé y monitoreo mi pensamiento, es decir, trato de recordar lo que había pensado. Busco producir ideas nuevas, preguntarme por procesos novedosos y adicionar mi pensamiento (doctora en genética, escolaridad posgrado, investigadora del IMSS, miembro del Sistema Nacional de Investigadores).

Las diferencias parecen estar asociadas con las funciones que realizan, pero también lo están con la escolaridad alcanzada. Es decir, no sólo hay una distinción entre los procesos mentales más o menos sofisticados, sino que la misma estructura laboral, que se encuentra estratificada,

provee de experiencias rutinarias que dan un entrenamiento. Hay lectores con menos escolaridad cuyas funciones se limitan a ejecutar órdenes. Otros, con escolaridad universitaria, utilizan los textos que producen los científicos para integrar sus conocimientos y tomar decisiones. Y los científicos que producen conocimiento leen las propuestas y explicaciones de otros colegas, buscando incrementar o recrear el estado del conocimiento para que éste sea utilizado por personas informadas en la disciplina. Esta estratificación de funciones y habilidades parece corroborar la hipótesis de Olson (*op. cit.*), ya que observamos una sociedad que tiene distribuido el conocimiento por áreas y niveles de profundidad, por lo cual hay lectores que usan el conocimiento que otros producen, y hay lectores que simplemente están habilitados para recibir comunicación escrita, por lo que hay un orden social en el contexto donde se usan los textos. En este caso he presentado sucintamente el ejemplo de un hospital donde cada trabajador cumple una función para que no se altere el orden y los enfermos tengan un servicio. No se espera que el enfermero diagnostique y prescriba un tratamiento porque no ha sido entrenado para ello, como tampoco se espera que el médico produzca nuevas soluciones a padecimientos porque para eso están formados los investigadores. Cada quien lee los textos que necesita y cada texto demanda diferentes procesos mentales y habilidades. En ocasiones estas últimas han sido desarrolladas en las escuelas, otras se deben más bien al entrenamiento en el espacio laboral.

Ahora bien, si pensamos que la mayoría de la población en Jalisco —y probablemente en México— alcanza la escolaridad básica, entonces estaremos de

acuerdo en que las habilidades de lectura que poseen se limitan a la localización de datos explícitos y que difícilmente dan a la lectura otra función que la prescriptiva.

LIMITACIONES DEL ESTUDIO Y CONSIDERACIONES FINALES

Una de las principales limitaciones en este estudio es que está basado en los recuerdos de los lectores entrevistados, por lo tanto no hay evidencia de que el contraste en las experiencias escolares sea realmente así; no obstante los estudios cualitativos aceptan la naturaleza constructiva del recuerdo por medio del cual las personas dan sentido a una experiencia de vida (Middleton y Edwards, 1992). Otro obstáculo inherente al reporte metacognoscitivo es que está basado en las habilidades verbales que cada lector tiene para reportar las operaciones verbales que realiza. En este caso, poseen más habilidades de expresión oral los investigadores y las personas más escolarizadas. A pesar de estas dos limitaciones, podemos aceptar algunas conclusiones.

Un uso básico del texto escolar es el aprendizaje. Ahora bien, como hay diferentes grados de complejidad tanto en la estructura como en los tópicos de los textos, que se asocian con el nivel escolar, entonces es posible pensar que una persona más escolarizada acumula mayor número de experiencias con diferentes tipos de textos y por lo tanto desarrolla más habilidades lectoras. Esto es correcto, pero conviene insistir en que lo más importante para ese desarrollo de habilidades son los “usos” diferenciados que se identifican por niveles escolares y que se traducen en tareas específicas asociadas con jerarquías laborales.

Los resultados de la investigación que

desarrollé sugieren que es necesario distinguir al menos tres grandes niveles cognitivos que corresponden a esas tareas:

En el primer nivel, que corresponde a la educación básica y técnica, se aprende a seguir instrucciones por medio de textos y a retener información, por lo que en la práctica laboral se está habilitado para hacer uso del material escrito que contiene información precisa en la que se puede localizar información factual.

En el segundo nivel, los egresados de instituciones de educación superior —a pesar de las posibles deficiencias que encuentran Argudín y Luna (*op. cit.*)—, se alejan del dato y se acercan a las ideas contenidas en textos más argumentativos. Las experiencias acumuladas en una disciplina los hacen capaces de tomar decisiones laborales basadas en textos e incluso hacer síntesis entre información obtenida de diversas fuentes. Estas habilidades suponen y rebasan las del primer nivel.

En el tercer y último nivel, como culminación de la escala, encontramos que en los egresados de posgrados dirigidos a la investigación, tanto su formación académica como su función laboral se apoyan principalmente en la lectura y producción de textos nuevos, las cuales son funciones cognitivas que naturalmente se construyen sobre la base de las del nivel anterior, pero son superiores a ella.

En resumen, la escolaridad alcanzada es una variable que influye en el tipo y nivel de habilidades de lectura desarrolladas, cuando menos en la generación estudiada, porque elementos importantes en la lectura son tanto el conocimiento previo de la estructura y temática de los textos como la adquisición de habilidades en los usos sociales del conocimiento que se transmite gracias a ellos.

Por tanto, propongo que en cuanto se amplían y diversifican las tareas que una persona hace con los textos, en esa misma proporción se acumulan y automatizan procesos mentales y por lo tanto se desarrollan habilidades de lectura más sofisticadas.

Más particularmente, conviene que los lectores se entrenen mediante diversas estructuras en los textos (descriptivos, argumentativos, narrativos y literarios), porque ellas determinan en buena medida la actuación de diferentes esquemas mentales y, por lo tanto, la adquisición de habilidades cognitivas cada vez más poderosas.

En síntesis, es necesario diversificar tanto los textos como los propósitos de la lectura escolar, con la finalidad de que los egresados de cualquier nivel escolar puedan hacer uso del lenguaje escrito en sus diversas funciones: mnésica o de almacenaje, de transmisión y apropiación del conocimiento, comunicativa y estética.

REFERENCIAS

- ARGUDÍN y Luna (1996), *Las habilidades de lectura en la docencia universitaria*, México, Universidad Iberoamericana.
- BARTON, D. (1994), *Literacy. An introduction to the ecology of written language*, Cambridge, Oxford University & Cambridge, Blackwell.
- BROWN, A.L. (1981), "Metacognition: The development of selective strategies for learning from texts", en M.L. Kamil (ed.), *Directions in reading: research and instructions*, Washington National Reading Conference pp. 21-43.
- GODDY, J. e I. Watt. (1996), "Las consecuencias de la cultura escrita", en *Cultura escrita en sociedades tradicionales*, Barcelona, Gedisa pp. 39-82.
- GOUGH, K. (1996), "La cultura escrita en Kerala", en J. Goody (comp.), *Cultura escrita en sociedades tradicionales*, Barcelona, Gedisa, pp. 151-182.
- (1983/1989), *Ways with words. Language, life and work in communities and classrooms*, Nueva York, Cambridge University Press.
- HEATH, Sh. B. (1988), "Protean shapes in literacy events. Ever-shifting oral and literate traditions", en E. R. Kitgen, B. M. Kroll y M. Rose (eds.), *Perspectives on*

- literacy*, Carbondale, Southern Illinois University Press, pp. 348-370.
- LUKE, A. (1994), "On reading and the sexual division of literacy", en *J. Curriculum Studies*, vol 26, núm. 4, pp. 361-381.
- (1995), "When basic skills and information processing just aren't enough: rethinking reading in new times", en prensa, Australia.
- MIDDLETON y Edwards (1992), *Memoria compartida. La naturaleza social del recuerdo y del olvido*, México, Piados.
- MYERS, J. (1992), "The social contexts of school and personal literacy", en *Reading Research Quarterly*, vol. 27 núm. 4, Delaware, IRA, pp. 296-333.
- MATUTE, E. (1998), "Neuropsicología del analfabetismo", en *Neuropsicología Latina*, vol. 4, núm. 1, Barcelona, pp. 38-47.
- OLSON, R. D. (1994), *The world on paper*, Cambridge University Press (obra publicada en español por Gedisa, 1998).
- (1995), "La cultura escrita como actividad metalingüística" en R. Olson y N. Torrance (comps.), *Cultura escrita y oralidad*, Barcelona, Gedisa pp. 333-358.
- ONG, J.W. (1982/1995), *Orality and literacy. The technologizing of the world*, Londres y Nueva York, Routledge.
- PEREDO, M.A. (2001), "El mito de la lectura asociada al libro", en Matute y Romo (comp.), *Los retos de la educación del siglo XXI*, Guadalajara, Universidad de Guadalajara, pp. 269-285.
- ROCKWELL, E. (1986), "Los usos escolares de la lengua escrita", en Ferreiro y Gómez Palacios (comp.), *Nuevas perspectivas sobre los procesos de la lectura y escritura*, México, Siglo XXI, pp. 6-19.
- RUDELL R.B. y H. Singer (eds.) (1994), "The development of children's comprehension and motivation during storybook discussion", en *Theoretical models of processes of reading*, Newark, International Reading Research, pp. 281-296.
- SCELLING, G.L. y V.H. Wolters (1995), "Main points in an instructional text, as identified by students and by their teachers", en *Reading Research Quarterly*, vol. 30, núm. 4, pp. 742-756
- SCRIBNER S. y M. Cole (1988), "Unpackaging literacy", en E. R. Kitgen, B.M. Kroll y M. Rose (eds.), *Perspectives on Literacy*, Southern Illinois University Press, pp. 57-70.