

LA REPRESENTACIÓN DEL PROBLEMA DE LAS DEFICIENCIAS LECTORAS, EN DOCENTES DE ALTO Y BAJO DESEMPEÑO EN LA ENSEÑANZA DE LA LECTURA.

Arnaldo J. Pérez García

I. Introducción.

En este artículo presentamos los resultados más importantes de un estudio en el que se exploró y comparó la manera en que un grupo de docentes de alto desempeño y otro de bajo desempeño en la enseñanza de la lectura, se representan el problema de las deficiencias lectoras que presentan los alumnos en el segundo ciclo del nivel primario, compuesto por los grados 5to y 6to.

La representación se exploró en tres dimensiones: indicadores de existencia y solución del problema, causas atribuidas al mismo y limitaciones para resolverlo. Nuestro interés principal consistía en conocer y comparar lo que los docentes de ambos grupos (alto y bajo desempeño) pensaban acerca de cuándo existe y cuándo se resuelve un problema de lectura, qué causas lo originan y qué limitaciones afectan su solución.

Al menos tres razones fundamentan la importancia de abordar esta cuestión. En primer lugar, a pesar de que la lectura ha sido uno de los temas educativos que más atención se le ha prestado, su aprendizaje, al igual que el de la escritura y el cálculo matemático, continúa siendo uno de los problemas más críticos de la enseñanza. Las dificultades son aún superiores en los niveles complejos de desarrollo de esta habilidad (Villarini, 1996). En segundo lugar, la identificación, comprensión, y solución de problemas educativos en general, y el de lectura en particular, no es una exigencia casual, sino permanente de la actividad profesional del docente. Por último, la

importancia atribuida a esta cuestión obedece a las limitaciones que tradicionalmente han tenido las investigaciones que tratan de explicar el fracaso de los alumnos en lectura.

Un análisis de los trabajos que han abordado la problemática del aprendizaje de la lectura nos ha permitido percatarnos que en su mayoría asumen como hipótesis causal factores de tipo metodológico, sociológico, familiar, personal del alumno o curriculares. Han sido escasos los que abordan el factor profesor, lo que resulta poco coherente con la cantidad de estudios que se han realizado y vienen realizando sobre representaciones, expectativas, creencias, atribución causal y otros procesos psicológicos que tienen una alta influencia sobre el comportamiento de las personas en las actividades que realizan.

Aunque no de manera exclusiva, las representaciones del docente tienen un papel importante en la orientación y regulación de su comportamiento en el aula, y en la manera como intenta resolver las situaciones problemáticas de aprendizaje que encuentra. Una investigación que descuide este aspecto está claro que no reflejará la realidad educativa en toda su dimensión, e incluso podríamos decir que captará lo menos revelador de ella.

II. Fundamentos teóricos de la investigación.

La categoría central de esta investigación es representación de problemas. A ella vamos a referirnos concretamente en este acápite.

Un problema es una situación en la que desconoce la vía para alcanzar el objetivo deseado. La intención de alcanzar una meta, la carencia de un método para conseguirla y la generación autónoma de ese método, son las tres propiedades que en su conjunto definen la existencia de un problema para una persona o grupo en particular.

Estas propiedades hacen que el término problema tenga un carácter relativo, al depender de la relación particular y única que se establece entre las características del sujeto y las de la situación problemática que enfrenta. Lo que para una persona es un problema puede no serlo para otra e incluso dejar de serlo para ella misma con posterioridad.

La representación no es una copia fiel de la realidad sino una construcción o interpretación de ella (Newell y Simon, 1972; Chi, y Glaser 1986). La representación del problema, como caso particular, es la interpretación o comprensión que el sujeto tiene del problema (Chi y Glaser, 1986; Dominowski, 1995), es su teoría de lo que está pasando y de cómo debe resolverse o, dicho de otra manera, es la forma como el problema se dibuja en la mente del que lo resuelve (Ballesteros, 1994).

Al igual que el término problema, el de representación tiene un carácter relativo. Al respecto, Dillon (1982) establece una diferencia entre la dimensión existencial del problema y la psicológica. La primera concierne al estatus externo del problema, o sea, a las características objetivas de la situación problemática; mientras la segunda, comprende la representación o interpretación que se tiene de ella. Dicho en otros términos, la dimensión existencial hace referencia al problema en sí y la psicológica al problema para sí. Ambas dimensiones se influyen mutuamente. De acuerdo con esta distinción, la representación se ubica en el plano psicológico de existencia del problema, referente desde el cual tiene lugar toda la actividad posterior.

La importancia de representarse adecuadamente un problema radica en que nuestro comportamiento depende más de nuestra percepción que de la propia realidad. La representación que tenemos de un problema puede corresponderse o no con la realidad objetiva; no obstante, con independencia del grado de correspondencia que exista entre la representación y lo representado, actuamos según nuestra interpretación del problema a menos que se nos limite nuestra capacidad de decisión y se nos imponga arbitrariamente una manera de abordarlo.

Todo proceso de representación supone un sujeto y un objeto de representación. En el caso de la solución individual de problemas, hablamos de la representación que una persona (sujeto) tiene de una situación problemática (objeto) que puede ser presentada o descubierta. La representación del problema es una síntesis que integra representaciones específicas. Por ejemplo, del estado inicial, de la meta, de las causas del problema, de la estrategia y las limitaciones para resolverlo, del contexto, de las personas que tomarán parte en el proceso, entre otras.

Cada una de estas representaciones específicas tiene una manera particular de expresarse como elemento mediador de las acciones de solución de un problema. De acuerdo con los objetivos de esta investigación solo vamos a referirnos a la influencia que ejercen los indicadores de existencia y solución del problema, las limitaciones existentes para resolverlo y las causas que se le atribuyen.

Indicadores de existencia y solución del problema.

Los indicadores que para una persona caracterizan el estado inicial y final de un problema enmarcan la percepción que tiene de su “ciclo vital”. Estos indicadores definen el comienzo y término de las acciones encaminadas a resolver el problema. Puede que el problema exista desde mucho antes, pero la persona empezará a trabajar sobre él cuando identifique en la situación aquellos indicadores a partir de los cuales reconoce su carácter problemático.

Por ejemplo, si un docente considera que un problema de comprensión lectora existe cuando los alumnos no son capaces de responder a sus preguntas, su intervención tendrá lugar siempre que no cumplan con este requerimiento. En cambio, otro docente puede considerar que los alumnos a pesar de cumplir con el requerimiento anterior, pueden presentar problemas en comprensión lectora, si no son capaces de aplicar el conocimiento

adquirido a través de la lectura. En uno u otro caso, la identificación y acción sobre el problema estará condicionada por el tipo de indicador que los docentes manejen.

Por su parte, los indicadores de solución van a caracterizar el tipo de meta que se desea alcanzar, ejerciendo una función orientadora y reguladora de las acciones de solución. Estas acciones se estarán implementando hasta que se consiga la meta prevista, lo que no necesariamente indica que el problema esté resuelto, aunque para quien lo resuelve si lo esté.

Limitaciones para resolver el problema.

Las limitaciones impiden actuar en determinadas direcciones, disminuyendo las vías u opciones posibles de solución del problema. Especificar una manera de alcanzar una meta puede ser superflua si no se ajusta a las restricciones que impone el contexto o las personas que tomarán parte en el proceso. En principio, la solución de cualquier problema será posible solo en la medida en que se logre encontrar la vía de solución más idónea dentro de las limitaciones existentes. Si no se cumple con esta premisa, la solución propuesta podría calificarse de poco realista y difícilmente pueda conseguirse a través de ella lo que se desea.

Las limitaciones para resolver el problema no solo son reales, también pueden ser atribuidas o deformadas injustificadamente, como parte de los sesgos subjetivos que pueden introducirse en el proceso de solución. Con independencia del carácter subjetivo o real, las limitaciones van a restringir las posibilidades de solución del problema. Por otra parte, las limitaciones tienen un carácter relativo y temporal. Lo que para una persona constituye una limitación puede no serlo para otra. Y lo que hoy es una limitación en otro momento puede dejar de serlo. Esto nos indica que no se trata de obstáculos ante los cuales estamos indefensos. En la medida en que podamos reconocer y eliminar restricciones las vías de solución del problema aumentan. De

hecho, en no pocas ocasiones se consigue resolver los problemas identificando y eliminando las limitaciones existentes.

Causas atribuidas al problema.

Uno de los procesos psicológicos determinantes de la solución de problemas reales es la atribución causal. Estos problemas son situaciones multicausadas por lo que su solución implica identificar correctamente las causas y actuar sobre ellas. Las causas no tienen una existencia gnoseológica *per se*, son las personas las encargadas de descubrir qué causas están determinado el problema que pretenden resolver. La atribución causal es el proceso de búsqueda y asunción de una o varias causas suficientes para explicar el comportamiento de los fenómenos, el de las personas y el de uno mismo. .

Dada la naturaleza psicológica de este proceso, no tiene por qué existir una correspondencia lineal entre las causas atribuidas y las que realmente aparecen condicionando el problema. Lo importante, en este punto, es que las personas siempre van a actuar conforme a sus percepciones de las causas, haciendo que las acciones de solución se dirijan hacia las causas que han identificado y no hacia otras que también pueden estar determinando el problema.

La importancia que tiene la identificación correcta de las causas en la solución de los problemas reales, es evidente. Si no somos capaces de tomar en cuenta todas las causas que determinan el problema, es muy probable que las que no han sido atendidas continúen ejerciendo su influencia negativa. No obstante, la actuación sobre las causas que mantienen el problema no sólo puede verse limitada por dificultades en su reconocimiento, sino también por considerar que su transformación es imposible. Esto último está determinado por las dimensiones en que pueden percibirse las causas. Al respecto, Weiner (1980) señala tres dimensiones básicas:

- a) *locus de control* o lugar donde se ubica la causa. En este sentido, la causa puede ser interna o externa.
- b) *estabilidad*. Expresa la permanencia temporal de la causa, la cual puede percibirse como estable o inestable.
- c) *control o controlabilidad*. Se relaciona con la capacidad del individuo para influir o modificar la causa. En este sentido, puede verse como controlable o incontrolable.

De acuerdo con estas dimensiones, la forma en que se perciben las causas va a determinar tanto el curso de las acciones de solución como la posición que se asume ante el problema. Por esta razón, no basta con identificar correctamente las causas, ni con pensar que es posible influir sobre ellas, es necesario sentirse en condiciones de hacerlo. Si por ejemplo, un individuo no se considera capaz de eliminar las causas de un problema, aún cuando sepa que es posible hacerlo ya que conoce que otros lo han hecho, esto bastará para que no intente siquiera resolver el problema. En el mejor de los casos solicitará ayuda. En síntesis, los indicadores de existencia y solución nos dicen cuándo actuar y hasta donde actuar, las limitaciones, en qué dirección no actuar y las causas, sobre qué hay que actuar. La representación de estos tres elementos juega un papel decisivo en el origen, curso, orientación y evaluación de las acciones de solución, y en la posición del individuo ante el problema.

III. Aspectos metodológicos.

La presente investigación tiene un carácter exploratorio debido a la escasa producción teórica y metodológica existente sobre el proceso de solución de problemas educativos y, particularmente, sobre la representación de problemas de esta naturaleza. En ella se analiza el contenido de la representación y no el proceso a través del cual ocurre su

formación, se transforma o es evocada para dar respuesta a las demandas de la práctica.

En la exploración del contenido de la representación se emplean métodos cualitativos tales como: la entrevista, las escalas valorativas y la técnica de análisis de la comprensión de textos. Esta técnica esta compuesta por tres textos, y un conjunto de items respuestas relacionados con cada uno, clasificados en nueve categorías que representan niveles diferentes de comprensión. En su aplicación el docente debe responder a tres instrucciones: primero, se le presentan los textos solamente y se le pide elaborar la respuesta que desea de sus alumnos en comprensión lectora. Segundo, se le orienta evaluar y fundamentar los items respuestas correspondiente a cada texto, otorgándole una calificación de M (mal), R (regular), B(bien), MB(muy bien) o E(excelente). Por último, debe caracterizar las respuestas a las que asignó estas calificaciones.

En este trabajo se aborda la representación desde una perspectiva cognitiva, orientación básica que han seguido las investigaciones sobre representaciones del docente en los últimos años. La tabla 1 resume los aspectos metodológicos básicos de la investigación.

No partimos en esta ocasión de una hipótesis definitiva, aunque pensamos que las diferencias en el desempeño de los docentes deben estar condicionadas, entre otros factores, por representaciones diferentes de la enseñanza - aprendizaje de la lectura en situaciones problemáticas.

Tabla 1. Aspectos metodológicos de la investigación.

Objeto de Estudio	Dimensiones	Indicadores	Vías de obtención
Representación del problema.	Indicadores de existencia y solución del problema	Evaluación de los ítems respuesta correspondiente a cada texto. Fundamentación.	C
		Caracterización de la lectura deficiente y eficiente.	A
		Respuesta deseada por el docente.	C
		Caracterización de la comprensión lectora.	A
	Causas del problema	Causas atribuidas a las deficiencias lectoras	A, B
		Rango de frecuencia, influencia y modificabilidad asignado a las causas.	B
	Limitaciones para resolver el problema	Limitaciones reconocidas en el tratamiento de las deficiencias lectoras.	A, B
		Rango de frecuencia y afectación asignado a las limitaciones	B

A: Entrevista. B: Escalas valorativas. C: Evaluación de la comprensión de textos.

Los grupos que integran la muestra están compuestos, en cada caso, por 9 docentes de humanidades del segundo ciclo de la enseñanza primaria, pertenecientes al municipio capitalino Plaza de la Revolución. La selección se llevó a cabo, en un primer corte, a través de una estrategia de selección por redes. Posteriormente, se determinó la muestra mediante un sistema de indicadores del desempeño docente en la enseñanza de la lectura. El grupo A es el de alto desempeño en la enseñanza de la lectura y el grupo B es el de bajo desempeño.

IV. Resultados.

Los resultados de la comparación de los grupos serán analizados por dimensiones, a través de los indicadores utilizados en la exploración de cada una de ellas.

Resultado del análisis de los indicadores de existencia y solución del problema.

Los parámetros básicos de calidad que utilizan ambos grupos para evaluar la lectura, y por tanto para determinar la existencia o solución de un problema de este tipo son: *corrección, fluidez, expresividad y comprensión*. De acuerdo con las exigencias del segundo ciclo del nivel primario, la comprensión lectora es el aspecto más importante, pues los alumnos deben llegar a estos grados habiendo consolidado y automatizado los procesos básicos de lectura involucrados en la decodificación del lenguaje escrito.

En torno a los tres primeros parámetros se evidencia un amplio consenso entre los grupos en cuanto a los indicadores que reflejan una ejecución deficiente y eficiente en cada uno de ellos. En este sentido, se considera deficiente la lectura si es suboracional, si se hacen omisiones, adiciones, cambios, retrocesos y no se pronuncian correctamente las palabras. En estos tres parámetros se considera que la lectura es eficiente cuando el alumno lee a un ritmo cercano al habla normal y demuestra un

dominio técnico de la habilidad, o sea, no hace omisiones, retrocesos, sustituciones, etc.

Este acuerdo deja de existir en el parámetro comprensión lectora.

Los grupos comparados difieren, en la cantidad y calidad de los indicadores que utilizan para determinar la existencia de dificultades en comprensión lectora. Para el grupo A los alumnos presentan dificultades en esta habilidad si no son capaces de determinar lo esencial, elaborar el contenido o emitir un juicio sobre lo leído. El grupo B, reconoce estas dificultades sólo cuando la interpretación no se corresponde con la información del texto. Como se sabe este indicador por sí solo es insuficiente para determinar incompreensión lectora, pues no excluye las respuestas literales ni las respuestas cuyo contenido no revela lo esencial del texto.

Por su parte, las diferencias entre los grupos en cuanto a los indicadores de solución o eficiencia en comprensión lectora, se evidencian en los siguientes aspectos:

- Alcance del proceso de construcción de significados.

Para los docentes del grupo B, el proceso de construcción de significados se limita a la información que proporciona el texto (textualidad). Para los docentes del otro grupo, la construcción de significados contiene y trasciende estos contenidos (transtextualidad), a través de acciones complejas de pensamiento que permiten conectar, de modo significativo, la experiencia previa del lector con la información del texto.

- Unidad de significado en que se expresa la comprensión.

Los docentes del grupo B aceptan la comprensión del texto en un espectro más amplio de unidades de significados que incluye la frase, el párrafo, partes de la estructura del texto y el propio texto. Para los docentes del grupo A, la comprensión ocurre solo cuando los alumnos interpretan el texto como unidad más general de significado, donde cobran sentido las partes que lo componen.

- Funcionalidad de la comprensión.

Desde esta perspectiva, los docentes del grupo B estiman que un alumno comprende la lectura cuando responde acertadamente las preguntas que le formulan o las tareas y actividades que le orientan. Para los del grupo A, la comprensión más que satisfacer una demanda externa del docente debe adquirir un carácter instrumental (aplicado), convirtiéndose en una herramienta para comprender y resolver situaciones nuevas del ámbito curricular o del entorno inmediato del lector (orientación externa) y para transformarse a sí mismo (orientación interna).

- Jerarquía de los significados que expresan comprensión lectora.

Los docentes del grupo B aceptan la comprensión del texto en niveles diferentes de la jerarquía de significados, que van desde la comprensión de aspectos específicos y secundarios, hasta lo esencial. En cambio, para los docentes del otro grupo, la comprensión del texto se pone de manifiesto únicamente cuando el alumno ha logrado reconstruir su macroestructura, compuesta por el conjunto de ideas principales y las relaciones que mantienen entre sí.

- Nivel de procesamiento de la información del texto.

Los docentes del grupo B perciben la comprensión como un proceso a través del cual un alumno con ayuda de su maestro, asimila el contenido del texto, elaborándolo con sus palabras, valorando la actitud de algún personaje y, eventualmente, señalando qué haría en su lugar. Para los miembros del otro grupo, la comprensión es vista como un proceso más activo en el que la información del texto es valorada críticamente, problematizada, enriquecida, generalizada, aplicada, relacionada con las vivencias y experiencias previas del lector e incluso mejorada.

- Criterios definitorios de la comprensión lectora.

Para los docentes del grupo A un alumno comprende la lectura si cumple, al menos, con los requisitos de determinar lo esencial del texto y elaborarlo de manera personalizada. Para los del grupo B, además de estos criterios, la comprensión del

texto se alcanza si: lo que se dice es verdadero, se localiza la idea central, la información que se ofrece del texto es amplia, esta información se corresponde con su fuente, o en la respuesta se hace referencia al contexto inmediato del lector. Estos últimos indicadores no expresan por sí solos, una auténtica comprensión lectora desde el punto de vista informacional. Por ejemplo, los docentes de este grupo evaluaron positivamente respuestas donde lo que se decía era cierto, pero no tenía relación directa con lo que se trataba en el texto.

Además de las diferencias encontradas en los indicadores utilizados para determinar la calidad de la comprensión lectora, los grupos comparados se diferencian también, en la capacidad para comprender textos y para reconocer las propiedades o características de las respuestas de los alumnos. En estos dos aspectos, el grupo A es superior al B. En conjunto, al menos, estos tres factores explican por qué algunos docentes aceptan las respuestas literales o reproductivas. Entre las razones de la aceptación sobresalen las siguientes:

- La literalidad forma parte de los indicadores de logro que utilizan los docentes al evaluar la comprensión lectora.
- Los docentes no son capaces de reconocer este rasgo en las respuestas de los alumnos.
- La comprensión lectora de los docentes es deficiente.
- Los docentes conceden mayor importancia a otras propiedades de la respuesta, por ejemplo, su correspondencia con el texto, su amplitud o la inclusión de la idea central.

Por otra parte, la influencia de estos factores puso al descubierto dos fenómenos con serias implicaciones en la solución de problemas y que hemos denominado como: *umbral de sensibilidad al problema y zona de aceptación de la solución.*

El *umbral de sensibilidad* lo definimos como el nivel a partir del cual se perciben deficiencias en la situación que se observa. Los datos obtenidos indican que los docentes del grupo A tienen un umbral más bajo de sensibilidad a las deficiencias lectoras que los del grupo B, haciendo que se percaten más y mejor de estas deficiencias.

En este sentido, las diferencias individuales no sólo se expresan en la capacidad para reconocer problemas del entorno (sensibilidad a los problemas), sino también en la capacidad para reconocer un problema en estadios diferentes de evolución (umbral de sensibilidad al problema). Algunas personas logran predecir la aparición de un problema a partir de indicadores muy sutiles, otras logran reconocerlo en sus estadios iniciales, en cambio en otros casos, se toma conciencia del problema solo cuando sus manifestaciones son evidentes, casi siempre en un estado crítico de su evolución donde las posibilidades de solución suelen ser más limitadas.

La *zona de aceptación de la solución* es la resultante de los niveles en que se reconoce la solución del problema. De acuerdo con la noción espacial del concepto, la zona de aceptación de la solución puede ser amplia o restringida, ello dependerá, en este caso, de las características de las respuestas que los docentes consideran correctas en comprensión lectora. Si se admiten como válidas, por las razones que sean, respuestas que oscilan en niveles cualitativamente diferentes de comprensión, decimos entonces que la zona de aceptación es amplia.

Si por el contrario, las respuestas que se consideran correcta pertenecen a un nivel específico, la zona de aceptación es más restringida y, por tanto, las que no reflejen las propiedades de este nivel serán rechazadas en diferentes grados, dependiendo de la distancia que exista entre las características de la respuesta y las del nivel de comprensión exigido por el docente.

Al respecto, los grupos comparados se diferencian no sólo en cuanto al nivel de comprensión lectora deseado, sino también en cuanto a la gama de niveles de

comprensión en que las respuestas son aceptadas. El grupo B tiene una zona de aceptación más amplia al aprobar respuestas con marcadas diferencias cualitativas entre sí. En cambio, la zona de aceptación del A es más limitada, pues las respuestas aprobadas pertenecen solamente a los niveles cualitativamente superiores de comprensión.

De acuerdo con estos resultados, el momento de inicio del proceso de solución o tratamiento de las deficiencias en comprensión lectora es más tardío en el grupo B (umbral alto de sensibilidad) que en el A (umbral bajo de sensibilidad). Por otra parte, los docentes del grupo B aceptan la solución de éstas deficiencias en un espectro inferior y más amplio (zona de aceptación amplia) de niveles de comprensión. En consecuencia, la acción correctiva sobre sus alumnos es menor pues se percatan más tarde del problema y lo dan por resuelto cuando aún no lo está.

La combinación de un umbral alto de sensibilidad a las deficiencias en comprensión lectora y una zona amplia de aceptación de su solución, pueden ser dos de los factores explicativos del bajo desempeño de los docentes del grupo B en la enseñanza de la lectura. En efecto, las deficiencias en comprensión lectora son menos reconocidas y la aceptación de su solución no indica necesariamente que el alumno haya comprendido correctamente la lectura. No reconocer la existencia de un problema y darlo por resuelto cuando aún no lo está, son estados de la relación sujeto - problema inferiores incluso al de carecer de un método para resolverlo.

Resultados del análisis de la atribución causal.

Las causas atribuidas a las deficiencias lectoras de los alumnos, se agrupan, con proporciones diferentes, en torno a cinco factores: *proceso de enseñanza, alumno, familia, grupo y profesor*. Las atribuciones causales realizadas ponen de manifiesto que los docentes estudiados sólo reconocen una parte de los determinantes intra y

extraescolares de la calidad lectora; no obstante los del grupo A parecen tener una visión más multicausal de las dificultades en el aprendizaje de esta asignatura.

Los docentes de ambos grupos no se consideran a sí mismos responsables de las deficiencias en el aprendizaje de la lectura, atribuyéndolas a factores externos tales como: el proceso de enseñanza anterior, la influencia familiar y el alumno. Este último es visto como el máximo responsable.

Los resultados de esta investigación sugieren que la poca responsabilidad que los docentes se atribuyen en el surgimiento de estas deficiencias, es consecuencia no sólo de una fuerte atribución causal externa, sino también de una débil atribución causal interna. Los docentes consideran que sus errores en la enseñanza de la lectura han tenido muy poca influencia, casi nunca los cometen y están convencidos que pueden subsanarlos con relativa facilidad.

Para ambos grupos, la preparación deficiente en el primer ciclo, la falta de hábito e interés en la lectura, la baja capacidad intelectual y la escasa y baja calidad de la influencia de los padres, constituyen los determinantes principales de las deficiencias lectoras. Para el grupo A estas causas son más modificables que para el B, demostrando que los primeros se consideran más capaces de resolver el problema de las deficiencias lectoras.

También es común en ambos grupos, que las causas de mayor influencia y frecuencia pertenezcan a la esfera afectiva del alumno y la más difícil de modificar a la esfera cognitiva (capacidad intelectual). En este último caso, la imposibilidad para hacerlo obedece principalmente a concepciones fatalistas sobre el desarrollo de la inteligencia, como por ejemplo la innatista y la de periodos sensibles.

Para los docentes con posiciones innatistas la capacidad intelectual es "un don con el que se nace", muy poco modificable a través de la influencia externa. Desde esta posición, "la lentitud en el aprendizaje" se considera una cualidad estable que deben aceptar, adecuando sus acciones pedagógicas a las características de los alumnos que la

presentan. Para los que se ubican en la segunda posición, la clave del desarrollo intelectual radica en la estimulación temprana. De lo contrario éstos procesos no habrían madurado en su período sensible de desarrollo, haciendo que sus efectos se arrastren hacia los grados subsiguientes.

Un aspecto de singular interés lo constituye el hecho de que por lo general el problema de las deficiencias lectoras en el segundo ciclo, se trata de resolver actuando sobre las consecuencias o efectos y no sobre las causas de origen. Esto se debe a que estas causas se consideran difíciles de modificar pues escapan del control de los docentes, con lo cual se sienten obligados a trabajar sobre las secuelas que han dejado y vienen dejando en los alumnos durante su tránsito por los grados anteriores. Por consiguiente, el problema no puede prevenirse, en muchos casos se ha complejizando y/o consolidando y las posibilidades de solución son más reducidas.

Por último, la débil postura autocrítica de los docentes hacia su labor educativa, no sólo es encubridora de una serie de variables sensibles de acuerdo con su función conductora del aprendizaje, sino que además expresa la conformidad y legitimidad que sienten con sus modos actuales de pensar y actuar en el plano profesional.

Resultados del análisis de las limitaciones para resolver el problema.

En la solución del problema de las deficiencias lectoras de los alumnos, los docentes estudiados encuentran limitaciones de: *apoyo social, de medios de enseñanza, curricular, del alumno, del grupo, del profesor y de tipo temporal.*

Al igual que las causas, las limitaciones que más dificultan el tratamiento de las deficiencias lectoras son esencialmente de naturaleza externa. Los docentes consideran que sus desempeños prácticamente no introducen limitaciones en este proceso.

La comparación entre los grupos en este aspecto dio como resultado diferencias en cuanto al número y tipo de limitaciones a las que sienten estar sujetos, la intensidad y frecuencia con que los afectan y la actitud que asumen ante ellas.

- A pesar de trabajar en condiciones bastante similares, los docentes del grupo B perciben estar sujetos a más limitaciones que los del A para resolver las deficiencias lectoras, sintiéndose más afectados y con mayor frecuencia por ellas. Esto hace que visualicen menos posibilidades y alternativas de solución del problema.

- Los docentes del grupo B mantienen generalmente una actitud pasiva ante las limitaciones, aceptándolas como tal y actuando bajo sus restricciones. Los del grupo A asumen una actitud más activa, que se expresa en la intención de superar o atenuar los efectos de las limitaciones. En nuestra opinión, la actitud asumida obedece, al menos, a dos factores: la capacidad individual para modificar o eliminar las limitaciones y para actuar en el espacio restringido de solución que éstas introducen.

Entre las limitaciones más reconocidas sobresalen las siguientes: el estado en que se encuentran los alumnos con deficiencias lectoras al ingresar en el segundo ciclo, la falta de tiempo para atender estas deficiencias, no contar con la ayuda de los padres, ni de las auxiliares pedagógicas y la cantidad de alumnos (matrícula) que tienen en el aula. Para ambos grupos, la falta de tiempo es la limitación más frecuente y la que más los afecta, aunque comparativamente el grupo B siente esta limitación con más intensidad y frecuencia que el A.

Las deficiencias que principalmente los docentes del grupo B, atribuyen al programa de la asignatura de Lengua Española y al programa del grado (5to o 6to) en términos de objetivos, métodos, contenidos, secuencias, sistemas de actividades, evaluación, etc. devienen realmente en limitaciones por la imposibilidad que perciben de cambiar lo que está “establecido”. Las dos terceras partes de los miembros del grupo B reconocen

no tener autonomía para realizar cambios en la metodología de enseñanza, algo que ningún miembro del otro grupo reconoció como limitación.

Si tomamos en cuenta que los docentes de ambos grupos están sometidos a las directrices de un mismo sistema educativo, y que éste ha venido promoviendo desde hace muchos años el protagonismo del profesor en el proceso enseñanza – aprendizaje, la falta de autonomía percibida por los docentes del grupo B y, por consiguiente, la visión de un currículo preestablecido, rígido e inmodificable, es una autolimitación que de manera injustificada incorporan a la representación que tienen del problema de las deficiencias lectoras y su solución.

Por su importancia las limitaciones temporales y para promover cambios merecen una reflexión adicional. La percepción que se tiene de ambos tipos de limitaciones tiene un peso fundamental en la solución de cualquier problema, más aún en los problemas reales como son los de naturaleza educativa, pues resulta imposible alcanzar la meta deseada si no se percibe que se dispone de tiempo y de posibilidades de cambiar ya sea la situación, el contexto y/o los métodos existentes.

No basta con sentirse en condiciones de modificar causas o limitaciones, es necesario considerar que se dispone del tiempo para hacerlo. Si un docente, por ejemplo, cree que el hábito de lectura puede estimularse, que está capacitado para hacerlo, pero no dispone del tiempo necesario, es muy probable que esto último sea suficiente para no plantearse como un objetivo. Lo mismo sucede con la percepción de la posibilidad de cambiar la realidad. Si se parte del supuesto de que ello no es permitido o posible, no se hará nada para cambiar esa realidad, aún cuando se esté inconforme con ella.

Las implicaciones que tiene la percepción del tiempo disponible y de los cambios posibles, en la forma en que ambos grupos enfrentan el problema de las deficiencias lectoras, es una cuestión relevante que quedará abierta a futuras investigaciones.

Los resultados obtenidos permiten identificar además dos tipos de limitaciones: *las de proceso y las de alternativas de acción*. Las primeras son más generales y afectan cualquier

curso de acción que se siga en la solución del problema. Las segundas, tienen un nivel de afectación menor al restringir solamente la posibilidad de actuar en una o varias direcciones. Las limitaciones temporales y para promover cambios pertenecen por tanto al primer tipo, mientras que las limitaciones de apoyo social (padres, auxiliares pedagógicas, etc.) al docente pertenecen al segundo.

Desde el punto de vista psicológico, las limitaciones atribuidas a un problema reducen las vías de solución con independencia de que sean justificadas o no. De acuerdo con este supuesto las alternativas de acción para solucionar el problema de las deficiencias lectoras, son más restringidas en el grupo B que en el A.

V. Conclusiones del estudio.

La conclusión más general de este estudio es que los grupos se diferencian en las tres dimensiones en que fueron comparados. De acuerdo con la formas en que las representaciones específicas estudiadas (indicadores de existencia y solución del problema, causas atribuidas y limitaciones para resolverlo) inciden sobre las acciones de solución, podemos inferir que el desempeño de ambos grupos en la enseñanza de la lectura está condicionado por la manera en que se representan el problema de las deficiencias lectoras.

El desempeño profesional del docente como expresión integradora de su preparación efectiva en la enseñanza, debe ser analizado tomando en cuenta tanto su competencia real para la enseñanza de los contenidos que conforman una asignatura, como para resolver los problemas que en este proceso ocurran. La consulta bibliográfica, las opiniones de expertos y los resultados de esta investigación, sugieren que tanto la formación como la superación que reciben nuestros docentes, se orientan esencialmente a garantizar la eficacia metodológica en la enseñanza de la asignatura, prestando poca atención a sus competencias para identificar, comprender y resolver

problemas educativos. Esta situación pone de manifiesto cierto distanciamiento entre los procesos de formación y superación, y las exigencias concretas del rol profesional. La existencia de este distanciamiento, el pobre desarrollo de las competencias de los docentes para identificar, comprender y resolver problemas educativos, el bajo nivel de conciencia que tienen del estado real de éstas competencias, y el hecho de que la formación de las mismas no ocurre generalmente de manera espontánea, son cuatro factores que reafirman la necesidad de instrumentar programas efectivos para promover su desarrollo. En este sentido, la representación que los docentes tienen del problema de las deficiencias lectoras, debe reconocerse como otro de sus factores causales, de lo cual no son conscientes ni los propios docentes.

Aunque esta investigación se centra en la dimensión representacional de las competencias de problematización, los resultados obtenidos ponen de manifiesto que la capacidad del docente para identificar, comprender y resolver problemas educativos, depende también de las dimensiones operativas y actitudinales de éstas competencias. No sólo la manera cómo el docente se representa el problema puede afectar positiva o negativamente su solución, sino también las estrategias, habilidades, acciones que sea capaz de realizar para transformar la situación, y la disposición y motivación que tenga para hacerlo.

Para tener una visión más integral y completa del estado real de estas competencias en los docentes, los estudios subsiguientes deberían diseñar técnicas y procedimientos específicos para evaluar de manera articulada las tres dimensiones de las competencias. Por otra parte, son estas tres dimensiones las que debería estimular cualquier programa cuyo propósito sea desarrollar competencias de problematización.

El desempeño del docente, al igual que el de cualquier otro profesional, es eficiente en la medida en que sea capaz de cumplir con las exigencias de la actividad que realiza. El hecho de que los docentes estudiados estén básicamente en condiciones de identificar y actuar sobre factores causales de tipo pedagógico en la enseñanza de la lectura, y no

sobre factores causales de tipo psicológico, sociológico, grupales, organizacionales, lingüísticos, etc. compromete su desempeño profesional, puesto que estos últimos tienen también un papel determinante en el curso y los resultados de la actividad de enseñanza de esta asignatura.

Ante esta situación, resulta necesario llevar a cabo investigaciones, en primer lugar, para identificar los factores “extrapedagógicos” que tienen una incidencia alta en el aprendizaje de la lectura, y en segundo lugar, para desarrollar en los docentes los recursos necesarios para influir sobre ellos. La idea no es convertir a los docentes en psicólogos, sociólogos o lingüistas, sino en ofrecerles los rudimentos necesarios para manejar procesos de esta naturaleza, o para reconocer el tipo de especialista al que deben pedirle ayuda.

Bibliografía

Anderson, J. R. (1987). "Skill acquisition: compilation of weak-method problem solution". *Psychological Review*, 92 (2):192-210.

Ausubel, D. P. (1976):"Psicología educativa". Editorial Trillas, México.

Ballesteros Jiménez, Soledad (1994):"Psicología General II: Un enfoque cognitivo". Ed. Editorial Universitas, S.A, Madrid.

Barquín Ruíz, Javier (1991). "La evolución del pensamiento pedagógico del profesor". *Rev. de Educación*. No. 294. Enero-abril.

Beltrán, J. (1993):"Intervención Psicopedagógica". Ediciones Pirámides, S.A, Madrid.

Beltrán, J. (1992). "Psicología de la educación". Ed. Eudema. S.A, España.

Bruner J. (1980): "La elaboración del sentido".Ed. Paidós, Barcelona.

Clinton, Barbara J y E. Paul Torrance (1989): "S.E.A.M.: training program for developing problem identification skill". 20 (2): 54-68

Chi, T. H. y Robert Glaser (1986): "Capacidad de resolución de problemas". Cap. X. En: Sternberg, Robert: Las capacidades humanas: Un enfoque desde el procesamiento de la información". Ed. Labor, S.A, Barcelona.

Dewey, J. (1993): "¿Cómo pensamos?". Ed. Paidós, Barcelona.

Dillon, J. (1982): "Problem finding and solving". Journal of creative behavior. Buffalo. 16(2): 245-253

Dominowski, Roger L. (1995): "Productive Problem Solving" (Cap. 4). En: Steven M. Smith, Thomas B. Ward y Ronald A. Finke: "The creative cognition approach". West Publishing Company. ST. New York.

Getzels, J. (1973): "Problem finding". University of Chicago Record, Chicago, No. 7.

Getzels, J. (1973): "Problem finding". University of Chicago Record, Chicago, No. 7.

Goodman, K. (1994): "Lenguaje integral". Ed. Scholastic TAB Publication Ltd., Ontario.

Gordon, Allport (1962). " La naturaleza del prejuicio". Ed. Eudema, Buenos Aires.

Greeno, J. G. (1977). "Process of understanding in problem solving". En N. J. Castellan, D. B. Pisoni y G. R. Potts (comps.), Cognitive theory, hillsdale, NJ, Erlbaum. Vol. 2, p. 43-84.

Maier, N. R. F. (1940): "The behavior mechanisms concerned with problem solving". Psychological Review. 47 p. 43-53.

Newell, A. Y H. A. Simon (1972): "Human Problem Solving". Englewood cliffs. N. J., Prentice-Hall.

Ovejero, Anastasio (1988). "Psicología social de la educación". Ed. Herder, Barcelona.

Pérez Gómez, A.I y Gimeno Sacristán, J. (1988). "Pensamiento y acción en el profesor: De los estudios sobre la planificación al pensamiento práctico". Rev. Infancia y Aprendizaje. 42 p. 37-63.

Porlán Ariza, R.; River García, A. y Martín del Pozo, R. (1997). "Conocimiento profesional y epistemología de los profesores I: teoría, métodos e instrumentos". Rev. Enseñanza de las Ciencias. 15 (2): 122-135

Vigotsky L. (1978): "Pensamiento y Lenguaje". Ed. Revolucionaria. La Habana.

Villarini Jusino, Angel R. (1996): "La enseñanza de la lectura a niveles complejos". Colección Praxis, cuaderno No. 5. Ed. Biblioteca del pensamiento crítico, Puerto Rico.