

Desarrollo de lectura crítica de textos teóricos. Crítica a la actuación docente

RESUMEN

Objetivo: evaluar los alcances en el desarrollo de la aptitud para la lectura crítica de textos teóricos en educación después de una estrategia con enfoque participativo.

Métodos: estudio de intervención, comparativo, multicéntrico y prospectivo con cinco grupos de alumnos del Diplomado Metodológico en Docencia Nivel 1 de los distintos Centros de Investigación Educativa y Formación docente (CIEFD) del Instituto Mexicano del Seguro Social. Se construyó y validó un instrumento para medir la habilidad de lectura crítica antes y después de las estrategias educativas.

Resultados: antes de la intervención educativa, los grupos control *D* y *E* obtuvieron medianas superiores mostrando diferencia estadísticamente significativa ($p = 0.02$), lo que no ocurrió al final de la intervención ($p = 0.20$) (Kruskal-Wallis). Cuando se analizaron los resultados al interior de cada grupo se observó que todos los grupos avanzaron significativamente.

Conclusiones: la actuación docente durante el desarrollo de una estrategia educativa participativa favoreció la habilidad para la lectura crítica en los alumnos de los CIEFD.

SUMMARY

Background: the critical reading development requires the reader get involved with author idea, systematizing, arguing and debating the information sources. Our objective was to evaluate the development of the skill to critical reading of theoretical text in education with an educational strategies aimed to promote active participation.

Methods: a study of intervention, comparative, multicentre and prospective with five groups of students was designed An instrument was refined and validated to measure the critical reading ability of theoretical text before and after the educational strategies, that had in common the aim to favor development critical reading from the participative approach of the education.

Results: before the educational intervention the *D* group and *E* group had higher median score showing statistical difference ($p = 0.02$) than the other control groups. After educational intervention the skill for critical reading was similar ($p = 0.20$)

Conclusions: teaching performance during the development of educational strategy promotes the participation that favors in a similar way the critical reading of theoretical texts.

¹Centro de Investigación Educativa y Formación Docente
²Coordinación de Educación en Salud
³Área de Educación Continua, Coordinación de Educación en Salud, Instituto Mexicano del Seguro Social, Distrito Federal, México

Comunicación con:
 María Guadalupe
 Lourdes Pérez-Márquez.
 Tel: (222) 240 5102.
 Correo electrónico:
 maria.perezma@imss.
 gob.mx

Palabras clave

educación médica
 lectura crítica
 educación de pregrado
 en medicina
 comprensión
 docente

Key words

medical education
 critical reading
 education, medical,
 undergraduate
 comprehension
 faculty

Recibido: 7 de marzo de 2007

Aceptado: 11 de julio de 2007

Introducción

En el Centro de Investigación Educativa y Formación Docente (CIEFD) de la Ciudad de Puebla, desde 2001 se viene trabajando con un currículo que propicia el desarrollo de la crítica, las aptitudes propias para la elaboración del conocimiento (APEC) y el ejercicio de la docencia e investigación como una forma de superación constante y refinada.

La crítica como aptitud cognitiva por excelencia requiere ser sistematizada, surgiendo la necesidad de recurrir a la autocritica como condición indispensable para su ejercicio; mediante esta última se propicia una acción reflexiva como actividad introspectiva que pone en tela de juicio opiniones, ideas, creencias, convicciones (*habitus*);¹ además de reconocer potencialidades y debilidades individuales de manera consciente.

Sin este proceso reflexivo es difícil trascender o transformar los objetos de conocimiento, por el contrario, se cae en un marasmo intelectual en el que las prácticas educativas se vuelven repetitivas, rutinizadas, carentes de sentido para profesores y alumnos, originando la aceptación acrítica de información, convirtiéndose ésta en algo irrelevante en la vida del sujeto.²

Leer críticamente implica tomar en cuenta el *habitus* de cada sujeto,³ a partir de hacer consciente lo que agazapado al interior imbrica las ideas y teorías el campo del saber, desarrollando paulatinamente una postura que le permita ser congruente, consistente, consecuente entre su hacer, decir y ser;^{4,5} de esta forma se establece un diálogo y un debate permanente entre el lector y el autor. Así la contrastación, discusión, confrontación fortalecen la acción argumentativa producto de la interpretación y enjuiciamiento que se realiza a toda fuente de información sometida a crítica.²

El desarrollo de la habilidad de lectura crítica requiere que el sujeto integre sus capacidades intelectuales, afectivas, experienciales; ya que a mayor reconocimiento de potencialidades, mayor autonomía y autotransformación.

La lectura crítica implica comprender lo explícito del escrito, amén de identificar lo implícito y reconocer lo fuerte, claro, válido, razón por la cual es necesario respetar la diversidad, individualidad y singularidad de todo sujeto, que sustentado en el núcleo de sentido primordial y en el desarrollo de la autopoiesis cognitiva favorezca la elaboración del conocimiento.⁶

La labor docente es indispensable para el desarrollo de aptitudes para la elaboración del conocimiento (APEC) como la lectura crítica de textos teóricos, que supera la transmisión de contenidos que en más de una ocasión son confundidos como conocimientos *per se*;⁷ sin embargo, para lograr el desarrollo de las APEC se requieren espacios educativos (aulas) que propicien la expresión de las diferentes realidades sociales, culturales y psicológicas, como fuente principal para un aprendizaje con sentido.⁸

A menudo se ignora por docentes e instituciones, la existencia del contexto social que integra la historia personal de cada individuo, aspecto clave para la comprensión e interpretación de los textos.

Por lo general, la lectura de los mismos se concreta en una habilidad mental que se manifiesta en recordar datos, fechas, números, fórmulas, recursos narrativos o descriptivos de eventos, opiniones o juicios emitidos por otras personas; que se hace evidente cuando el alumno repite las mismas palabras, módulos verbales o textos completos, catalogados por la educación pasiva como personas inteligentes

o buenos asimiladores de las lecturas, ignorando que un verdadero lector requiere entender lo explícito e implícito, que le permita enjuiciar y aplicar a sus propios esquemas de vida y marcos conceptuales tomando en cuenta su propia subjetividad.^{9,10}

Para algunos autores leer comprensivamente requiere medidas que permitan el éxito de la empresa y éstas se centran en el texto, buscar el sentido en la lectura al identificar la intencionalidad del autor, asimilar los “nuevos conocimientos” y reestructurar los propios esquemas mentales (constructivismo) para que exista una franca adhesión activa y afectiva en el lector.

En la lectura crítica bajo la propuesta teórica “crítica de la experiencia”, abordar un texto implica identificar lo explícito, expresado a través de los argumentos que se expone, interpretar lo que un autor trata de decir de acuerdo con su momento histórico, la intencionalidad social, política, cultural, económica o epistémica que lo motivó a escribir, y que se manifiesta en las tesis o propuestas, finalmente reflejada en la idea directriz que le da coherencia y claridad a su escrito.¹¹

Sin embargo, esta sistematización propuesta por la crítica de la experiencia requiere otros elementos como el enjuiciamiento y la propuesta, necesitando de la acción introspectiva del lector para tener como punto de referencia la reflexión vivencial de su experiencia, que lo lleve a cuestionar y problematizar la misma, dejando al descubierto un sujeto cognoscente capaz de identificar si un escrito tiene los suficientes argumentos que le permitan clarificar sus dudas epistémicas o, por el contrario, indagar en otros escritos hasta encontrar una respuesta a sus dudas, llevándolo a elaborar propuestas y desarrollar la pasión por el conocimiento.

La lectura crítica es mucho más que aceptar lo que otros dicen como parte de algunas realidades percibidas; la lectura crítica es la superación consciente, refinada, analítica, plena, en la que un sujeto cognoscente trata de ser mejor.

Los resultados de investigaciones sobre el desarrollo de la aptitud para la lectura crítica (textos de investigación y textos teóricos) después de la aplicación de una estrategia educativa que promueve la participación han sido satisfactorios;¹²⁻¹⁴ algunos estudios centran su punto medular en la forma como se realizan las discusiones. El presente indaga los alcances y limitaciones que se dieron al interior de los centros, al trabajar de forma homogénea dicha estrategia, enfocándose en la actuación docente como propiciadora de ambientes favorables para el desarrollo de la aptitud para la lectura crítica de textos teóricos.

Métodos

Con la finalidad de evaluar los alcances y limitaciones en el desarrollo de la aptitud para la lectura crítica de textos teóricos en educación después de una estrategia promotora de la participación, se realizó un estudio de intervención, comparativo, multicéntrico, prospectivo, integrado por cinco grupos: uno experimental y cuatro control, de alumnos que cursaron el Diplomado Metodológico en Docencia Nivel I en los CIEFD del Instituto Mexicano del Seguro Social.

Se incluyeron 48 alumnos a través de un muestreo no probalístico.¹⁵ Se conformó el grupo *C* experimental con ocho alumnos y los grupos control identificados como grupo *A* (11 alumnos), grupo *B* (nueve), grupo *D* (11) y grupo *E* (nueve), infiriendo que el desarrollo de la aptitud para la lectura crítica es similar en todos los grupos después de ser sometidos a la estrategia educativa.

En el grupo experimental como en los control se realizaron actividades educativas intra y extraaula, que procuraban propiciar un microambiente favorable para el ejercicio de la crítica, promoviendo el debate, la confrontación y discusión, indispensables, tanto de manera individual como entre pares, para que los alumnos se convirtieran en verdaderos protagonistas en la elaboración del conocimiento.¹⁶

Mediante actividades dialécticas y dialógicas, los alumnos sometían a prueba sus puntos de vista y conclusiones individuales con sus pares (compañeros), con el propósito de exponer y reelaborar sus conclusiones y llegar a un punto de vista propio que clarificara los cuestionamientos surgidos de sus inquietudes cognoscitivas, lo que facilita el aprendizaje con sentido a través de exponer y escuchar puntos de vista diversos, producto del proceso reflexivo individual expresado en las discusiones y cuyos acuerdos y desacuerdos fortalecen el respeto, la tolerancia y la pertinencia de cada alumno como parte del proceso de madurez que requiere la crítica.

Variable independiente

- *Intervención educativa con orientación a la participación*: definida como el conjunto de actividades educativas que desde un enfoque participativo intenta promover en los alumnos, el ejercicio de la reflexión y la crítica, con el propósito de desarrollar la aptitud para leer críticamente textos teóricos en educación con trabajo en aula y tareas en casa a través de la resolución de guía de lectura crítica.

Variable dependiente

- *Aptitud para la lectura crítica de textos teóricos en educación*: entendida como la capacidad del estudiante para recuperar reflexivamente su experiencia y confrontarla con lo explícito e implícito de un texto teórico sobre educación, medida a través del indicador interpretación.
- *Interpretación*: capacidad del alumno para reconocer y destacar lo implícito de un escrito relevante para la crítica.

Variable interdependiente

- *Participación del alumno*: entendida como el conjunto de actividades educativas que realiza un alumno para la elaboración de su conocimiento y que favorece una mayor o menor orientación hacia la recuperación reflexiva de la experiencia dentro y fuera del aula al momento de enfrentar un texto teórico.

Variables de control

- *Edad*: entendida como el número de años vividos.
- *Años de práctica docente*: años trabajados específicamente dentro del área de la educación.
- *Área donde se desarrolla la docencia*: las condiciones físicas y humanas con las que se puede facilitar u obstaculizar la labor docente.
- *Tipo de formación docente*: formación específica del campo educativo del personal dedicado a la docencia.
- *Antigüedad*: número de años que tiene trabajando en el Instituto Mexicano del Seguro Social.

Recolección de los datos

Para obtener los datos relevantes al estudio se aplicaron dos instrumentos: uno para el desarrollo de la lectura crítica de textos teóricos (LECTTEP) y otro llamado "Aconteceres y Juicios del Proceso Educativo" (AJPE).

Los instrumentos se aplicaron antes y después de la intervención educativa con el grupo experimental y los grupos control en el mismo periodo de tiempo.

Para estimar la forma como los alumnos percibieron el microambiente durante sus experiencias de aprendizaje dentro y fuera del aula, se aplicó el instrumento AJPE constituido con 90 aseveraciones, de las cuales 50 % estaban orientados a indagar

la participación en la elaboración del conocimiento y 50 % a la perspectiva pasiva. Su construcción fue mediante el uso de duplas, respondidas con una escala de frecuencias con cinco opciones de respuesta.

Análisis estadístico

Para medir la magnitud de los cambios antes y después de la intervención educativa se aplicó la prueba de pares igualados de Wilcoxon. Para conocer las diferencias entre el grupo experimental y los grupos control se aplicó la prueba de Kruskal-Wallis,¹⁷ y para identificar las condiciones que propició el profesor para la elaboración del conocimiento del alumno se utilizaron medidas porcentuales.

Resultados

La confiabilidad obtenida del instrumento LECTTEP mediante la prueba de Kuder-Richardson fue de 0.90, y al hacer la comparación de las mitades del instrumento con la *U* de Mann-Whitney se obtuvo una *p* = 0.34.

En el cuadro I se observan las medianas de las puntuaciones globales comparando las mediciones iniciales entre el grupo experimental y los grupos control, observando una diferencia estadísticamente

significativa de *p* ≤ 0.02 a expensas de los grupos *D* y *E*; después de las intervenciones las diferencias encontradas entre el grupo experimental y los grupos control fue de *p* ≥ 0.20

En el mismo cuadro I se confirma el avance de los grupos antes y después de la intervención; en el grupo experimental se notó una diferencia significativa (*p* < 0.01).

Antes de la intervención educativa, dos alumnos obtuvieron calificaciones atribuibles al azar; después de la estrategia todos los alumnos avanzaron de manera significativa y el comportamiento de los grupos control fueron similares, con excepción del grupo *E* donde los cambios fueron mínimos (cuadro II).

En cuanto al cuadro III, la percepción de los alumnos fue a favor de un ambiente de participación para el proceso educativo, como se aprecia en los porcentajes. Los resultados entre los grupos control fueron parecidos, aunque cabe destacar que el grupo experimental obtuvo el porcentaje más bajo (0.74 %) en comparación con los grupos control.

En cuanto a las variables de control se encontró una antigüedad laboral mínima y máxima de cinco y 15 años, respectivamente; el rango de edad osciló entre 34 y 48 años en todos los grupos; la actividad docente fue de cinco a 10 años en los cinco grupos; en cuanto a la formación académica, los datos fueron similares con excepción del grupo *D*, en el hubo un maestro en ciencias.

Discusión

Consideramos necesario destacar que es el primer diplomado metodológico en docencia que se trabaja de manera uniforme en todos los CIEFD de la República Mexicana con una estrategia que promueve la participación; por lo que se consideró necesario someter a crítica el desarrollo de la aptitud para la lectura crítica y la propia labor docente en el CIEFD Puebla.

Los resultados no pueden aún ser comparados con otros estudios similares (comparar el desarrollo de alguna aptitud metodológica¹⁸ en forma conjunta entre CIEFD), pues éste es el primer estudio comparativo de lectura crítica que se realiza al interior de los Centros de Investigación Educativa y Formación Docente. Sin embargo, es alentador observar los avances que obtuvieron los grupos al incrementar sus puntuaciones después de la intervención educativa.

La magnitud de los cambios expresados en los cuadros I y II nos permite concluir que el tiempo y

Cuadro I
Comparación de puntuaciones antes y después de las estrategias educativas

Grupos CIEFD	Antes Mediana (mínima- máxima)	Después Mediana (mínima-máxima)	<i>p</i> *
Experimental <i>n</i> = 8	26 (2-49)	37 (21-58)	<0.01
Control A <i>n</i> = 11	25 (2-43)	39 (31-56)	< 0.0019
Control B <i>n</i> = 9	26 (11-42)	40 (31-56)	< 0.0062
Control D <i>n</i> = 11	39 (8-50)	52 (34-62)	< 0.0062
Control E <i>n</i> = 9	38 (20-53)	43 (28-54)	< 0.05
<i>p</i> **	0.02	0.20	

Puntuación máxima esperada 100

*Prueba de rangos señalados y pareados de Wilcoxon, **Prueba de Kruskal-Wallis

Cuadro II
Nivel de aptitud para lectura crítica de los alumnos del primer Diplomado Metodológico en Docencia Nivel 1 en los distintos CIEFD

Nivel de la aptitud de lectura crítica	Experimental (n = 8)		Control A (n = 11)		Control B (n = 9)		Control D (n = 11)		Control E (n = 9)	
	Antes	Después	Antes	Después	Antes	Después	Antes	Después	Antes	Después
Muy suficiente (51-100)	–	2	–	–	–	1	–	6	3	2
Suficiente (41-50)	–	2	1	1	4	1	2	5	3	3
Regular (31-40)	1	2	2	6	2	6	3	2	2	3
Bajo (21-30)	3	3	4	1	4	–	2	–	3	1
Muy bajo (11-20)	–	–	3	–	2	–	–	–	–	–
Azar (≤ 10)	2	–	1	–	–	–	1	–	–	–

duración de la estrategia fueron suficientes. Al encontrar avances tanto en el grupo experimental ($p=0.01$) como en los grupos control, quedó en evidencia que la diferencia encontrada antes de la intervención se desvaneció al final de la misma.

También se observó que las puntuaciones finales fueron más altas que las basales, como se muestra en el cuadro I, donde cuatro alumnos obtuvieron puntuaciones “muy bajas” y esperables por azar (cuadro II); después de la intervención, las medianas se incrementaron (37-52) favoreciendo que el nivel de aptitud se encontrara desde bajo hasta muy suficiente.

Esto da cuenta que el nivel de participación percibido por los alumnos como consecuencia de ambientes propicios logrados por los profesores expresados a través del instrumento AJPE (cuadro III), permitió avances sustanciales tanto en el grupo experimental como en los control al encontrarse un estadístico $p = 0.02$ antes de la intervención y $p = 0.20$ después de la intervención con la prueba de Kruskal-Wallis.

Para que la labor docente se vea reflejada en una estrategia educativa promotora de la participación, los profesores requieren una postura definida, pues ambas demandan la interacción e influencia deliberada para propiciar ambientes adecuados para la crítica que ayuden a detonar la actitud y aptitud para la crítica. Sin ello, la participación no se lograría, ya que desde la propuesta “crítica de la ex-

Cuadro III
Puntuaciones para la identificación de un microambiente para la participación (AJPE), escala de 0 a 90

Grupos CIEFD	Puntuaciones a favor de una perspectiva participativa	Valores porcentuales* (%)
Grupo experimental	59.43	0.74
Control A	63.13	0.79
Control B	72.63	0.91
Control D	69.30	0.87
Control E	76.95	0.96

*Cuando se aproxima a 1 es a favor de una visión participativa. Su aproximación a 0 es a favor de la visión pasiva

periencia”, participación es entendida como la mayor o menor presencia de actividades propicias para la reflexión y la crítica de los acontecimientos que se dan en el proceso educativo.

En cuanto a la hipótesis planteada, se vio apoyada con los resultados al quedar de manifiesto que los ambientes educativos propiciados por los profesores fueron favorables para el ejercicio de la crítica y, por ende, para el avance en la aptitud de lectura crítica de textos teóricos.

El refinamiento del instrumento LECTTEP con el indicador interpretación permitió aproximarnos a la forma como los alumnos están identificando lo implícito de los textos, ya que sin la interpretación es difícil que un lector pueda enjuiciar lo que está leyendo e involucrarse cabalmente en la elaboración del conocimiento en cualquier campo del saber.

Referencias

1. Bourdieu P. Sociología y cultura. México: Grijalbo; 1984. p. 33-46.
2. Viniestra-Velázquez L. La crítica: aptitud olvidada por la educación. *Vislumbres en el lado opaco de la medicina*. México: IMSS; 2000.
3. Bourdieu P. Capital cultural, escuela y espacio social. México: Siglo XXI; 2002. p. 47- 54.
4. Aguilar-Mejía E. El concepto de postura más allá de la medición de actitudes. En: *La investigación en educación: papel de la teoría y de la observación*. México: IMSS; 2000. p. 14-46.
5. Perrenoud P. La postura reflexiva: ¿cuestión de saber o de habitus? En: *Desarrollar la práctica reflexiva en el oficio de enseñar*. Barcelona: Editorial Grao; 2006. p. 69-86.
6. Aguilar-Mejía E. Coherencia epistemológica en la práctica educativa. En: *Atando teoría y práctica en la labor docente*. México: Paidós Educador; 2003. p. 41-65.
7. Viniestra-Velázquez L. Replanteamiento de la función de la escuela. En: *Educación y crítica*. México: Paidós Educador; 2005. p. 125-131.
8. Viniestra-Velázquez L, Aguilar-Mejía E. La perspectiva educativa. En: *Hacia otra concepción del currículo: Un camino alternativo para la formación de investigadores*. México: IMSS; 1999. p. 13.23.
9. Gómez-Marcker LA. Elementos para un marco teórico de la comprensión textual. En: Peronard-Thierry M, Gómez-Macker LA, editores. *Comprensión de textos escritos: de la teoría a la sala de clases*. Santiago de Chile: Andrés Bello; 1998. p. 95-115.
10. Saint-Onge M. Yo explico pero ellos... ¿aprenden? Québec: Mensajero; 1997. p. 14-24.
11. Viniestra-Velázquez L. Un acercamiento a la crítica. En: *Educación y crítica*. México: Paidós Educador; 2005. p. 13-65.
12. Matus-Miranda R, Leyva-González FA, Viniestra-Velázquez L. Lectura crítica en estudiantes de enfermería: efectos de una estrategia educativa. *Rev Enferm IMSS* 2002;10(2):67-72.
13. Espinosa-Alarcón P, Viniestra-Velázquez L. Efectos de una estrategia educativa sobre la la lectura crítica en estudiantes de medicina. *Rev Invest Clin* 1994;46(6):447-456.
14. Cobos-Aguilar H, Espinosa-Alarcón PA, Viniestra-Velázquez L. Persistencia del aprendizaje de lectura crítica en médicos residentes. *Rev Invest Clin* 1998;50(1):43-46
15. Downie NM, Heath WR. *Métodos estadísticos aplicados*. NewYork: Harper & Row Publishers; 1973. p. 172.
16. Gonzáles-Cobos R. Comparación de dos microambientes educativos en el desarrollo de la discusión y el debate. En: *La investigación en la educación*. Médico: IMSS; 2000. p. 227-250.
17. Castilla SL, Cravioto J. *Estadística simplificada para la investigación en las ciencias de la salud*. México: Trillas; 1991. p. 181-188.
18. Viniestra-Velázquez L. El desafío de la educación en el IMSS: cómo constituirse en la avanzada de la superación institucional *Rev Med IMSS* 2005;43(4):305-321.