



UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL UNIDAD 241

**EVENTOS QUE INFLUYEN EN LA COMPRENSIÓN LECTORA EN
ALUMNOS DE 6° GRADO DE PRIMARIA: PRÁCTICAS
COTIDIANAS**

TESIS

**QUE PARA OBTENER EL GRADO DE MAESTRÍA EN DESARROLLO
EDUCATIVO EN LA LÍNEA DE ESPECIALIZACIÓN “LA PRÁCTICA
DOCENTE EN EDUCACIÓN PRIMARIA”**

PRESENTA

MA. GREGORIA FLORES PALOMO

**DIRECTOR DE TESIS
MTRO. LUIS MARINO MORENO FLORES**

SAN LUIS POTOSÍ. MÉXICO

FEBRERO 2004

CON AFECTO Y AGRADECIMIENTO

Al maestro Antero Medina Rangel, a la maestra Manuela Lara Reyes a los alumnos de 6° grado, generación 1996-2002 y al Director de la escuela primaria “Centro Cultural Ramón G. Bonfil”, pues gracias a su entusiasmo y colaboración fue posible la realización del presente trabajo.

A mi asesor Luis Marino Moreno Flores, por acompañarme y orientarme durante el proceso de investigación, reconozco que su generosidad y confianza estuvieron siempre presentes.

A mis lectores maestra María Guadalupe Villaseñor Mercado, doctora Juana María Méndez Pineda, maestro Javier Guerra y maestra María de los Ángeles Huerta Alvarado, les agradezco sus valiosas sugerencias, así como el apoyo moral y afectivo que me brindaron para seguir adelante y llegar a concluir esta investigación.

A Rosendo quien me brindó su apoyo durante todo el proceso leyendo y aportando sugerencias.

A los asesores de la Línea de Práctica Docente maestro Luis Vázquez Ramírez, maestro Pablo Vázquez Sánchez y maestro Manuel García Ortiz mi gratitud.

A mis compañeros Carmen, Leticia, Sandra y Antonio por la solidaridad que siempre me mostraron.

ÍNDICE

INTRODUCCIÓN.....	1
CAPÍTULO I. LECTURA Y PRÁCTICA DOCENTE: PUNTOS DE PARTIDA.....	6
1. Objeto de estudio.....	7
2. Supuesto personal.....	8
3. Propósitos.....	9
4. Marco referencial.....	10
a) ¿Qué es leer?	11
b) Lectura y comprensión se unen en un concepto: comprensión lectora.....	12
c) Modelos del proceso lector	14
d) Un panorama de la lectura.....	17
e) La lectura en el contexto escolar.....	19
f) La práctica docente cotidiana.....	23
g) La prescripción metodológica de la lectura.....	26
h) Las estrategias.....	27
CAPÍTULO II. APARTADO METODOLÓGICO.....	28
1. Dimensiones de análisis.....	29
2. La negociación en la escuela objeto de estudio.....	30
3. La escuela objeto de estudio.....	32

4. Temporalidad	34
5. El salón de clases.....	35
6. El maestro observado e informante clave de este estudio.	36
7. Los alumnos.....	36
8. Técnicas de investigación: observación participante y entrevista.....	37
9. Instrumentos.....	38
10. Análisis de resultados	38
CAPÍTULO III. LAS PRÁCTICAS LECTORAS EN 6o.GRADO.....	40
1. Las formas de leer, ¿Cómo se lee en 6o. grado?.....	41
a) Lectura en voz alta.....	41
• Lectura en grupo.....	42
• Lectura individual.....	45
• Lectura del maestro.....	47
b) Lectura en silencio.....	48
2. Los materiales de lectura, ¿Qué se lee en el contexto escolar?.....	49
3. Los propósitos de la lectura, ¿Para qué se lee?.....	53
CAPÍTULO IV. LA CONSTRUCCIÓN DE LA COMPRESIÓN LECTORA.....	57
1. La dinámica de la clase, un trabajo predeterminado que se modifica.....	57
2. Las estrategias de lectura, el camino para llegar a la comprensión lectora.....	65

CAPÍTULO V. CONCEPCIONES DEL MAESTRO SOBRE LA LECTURA.....	76
1. El maestro y la lectura.....	76
2. Saberes y creencias del maestro, sobre la enseñanza y el aprendizaje de la lectura.....	78
CONSIDERACIONES FINALES.....	83
BIBLIOGRAFÍA.....	91
ANEXOS.....	97

INTRODUCCIÓN

Ser maestra de primaria me ha permitido conocer desde la escuela los diversos problemas que se generan en torno a la lectura. Como son entre otros, los pobres resultados de aprendizaje que obtienen los alumnos en sus evaluaciones y la persistencia del descifrado al cursar algún grado en los diferentes niveles educativos, donde se hace evidente, el problema de la falta de lectura.

Este problema se ha expresado en las políticas educativas, en las cuales se manifiesta la necesidad de que la escuela primaria propicie en los alumnos el desarrollo de habilidades para que la lectura se realice con propósitos de comprensión. Por ejemplo, en la propuesta iniciada en 1993 aún vigente, se dice que la escuela como institución de carácter social, tiene la misión de formar alumnos lectores de primero a sexto grado, capaces de comprender los significados de las lecturas que realizan, poniendo de esta manera a la comprensión como elemento fundamental de la lectura.

Así, en este trabajo centro mi atención en la comprensión lectora, la cual ha tenido mayor énfasis en los programas de español editados a partir de 1996. Sin embargo, a seis años de haberse propuesto, algunos investigadores señalan que los resultados en lectura siguen siendo desfavorables.

Al respecto Guevara (2003), señala que los resultados del PISA¹ constituyen un indicador que está midiendo la evolución de la educación durante la década de los noventa y dice que al obtener resultados desfavorables se pone en entredicho la Reforma Educativa 1992-1993, pues los alumnos evaluados cursaron por lo menos la mitad de su educación primaria con la nueva propuesta, por eso, él considera que la reforma ha sido insuficiente en educación.

Latapí (2001), dice que los resultados, entre otras cosas deben conducir a intensificar el aprendizaje y la práctica de la lectura inteligente en todos los niveles del sistema educativo.

De esta forma, vemos como algunas evaluaciones sobre lectura nos muestran que los alumnos aún tienen dificultades para comprender los textos que leen y hay que reconocerlo, algunos maestros tenemos dificultades para apoyar a los alumnos que tienen problemas y que no desarrollan el complejo proceso de la comprensión lectora.

Estas situaciones me llevan a reflexionar que, aún cuando ahora se conocen muchos aspectos acerca del proceso de aprendizaje de la lectura y se han realizado diversos programas de fomento a la lectura, los esfuerzos por lograr que los alumnos la realicen como una actividad permanente no han tenido resultados satisfactorios y así la crisis de lectura sigue existiendo en nuestro país.

¹ PISA (Programme for International Student Assessment) que es un instrumento creado por la OCDE para evaluar el desempeño escolar de jóvenes de 15 años de edad y consiste en un examen sobre lectura, matemáticas y ciencias. En los resultados referentes a lectura, México quedó en el penúltimo lugar en el 2002.

El problema de la lectura puede tener diversas explicaciones como son entre otras:

- Los mecanismos para promoverla, pues éstos probablemente no han sido los más adecuados.
- En el caso de la lectura escolar, la mayoría de los acercamientos se han hecho a partir de las políticas educativas y culturales, y tal vez ha hecho falta un análisis más profundo para saber lo que pasa con los sujetos a quienes van dirigidas esas políticas.
- El acercamiento que se hace a la lectura se da a partir de evaluaciones cuantitativas y no cualitativas, lo que lleva a tener un sentido pesimista sobre la lectura y el papel de la escuela.

En este trabajo, asumo que para llegar al conocimiento del tema de la comprensión lectora y de la contradicción existente entre los discursos y la realidad del problema de la lectura, es indispensable dirigir la mirada hacia la institución educativa, hacia los salones de clases para observar, escuchar y analizar las prácticas de lectura.

Pero sobre todo hacer énfasis en que lo más importante es atender a los reclamos y discursos de profesores y alumnos desde su contexto educativo. Ya que en este contexto se puede hacer un seguimiento que represente el inicio hacia el conocimiento de lo que sucede en el aula escolar, lugar en que se manifiesta la relación entre los discursos de lectura y la realidad de la práctica docente.

Así, presento un trabajo desde una visión cualitativa con orientación etnográfica, donde muestro las prácticas de lectura que realizaban el maestro y los alumnos de sexto grado de una escuela primaria pública federal.

A partir de la observación de las prácticas fui construyendo un objeto de estudio referente a los eventos que influyen en la comprensión lectora de los alumnos en 6° grado de primaria y de esta forma llegué a estructurar un trabajo constituido por cinco capítulos.

En el capítulo uno menciono los puntos de partida de esta investigación e integro un marco referencial donde abordo la temática de lectura y práctica docente.

En el segundo capítulo describo el camino metodológico, desde una perspectiva cualitativa con orientación etnográfica.

En el capítulo tres describo las prácticas lectoras que realizan el maestro y los alumnos en el grupo de sexto grado, las cuales se articulan en tres temas que son: las formas de leer, el uso de los libros de texto como materiales básicos de lectura y los propósitos que se tienen al realizar la lectura.

En el capítulo cuatro presento algunos eventos que muestran cómo se construye la comprensión lectora, los cuales abordo en dos apartados, en el primero muestro la dinámica de la clase, en donde el maestro mediante diversas estrategias didácticas tiende a proponer

y dirigir el trabajo y en el segundo describo las estrategias de lectura empleadas por los alumnos.

En el capítulo cinco muestro las concepciones que el maestro tiene de la lectura, en las que se manifiestan sus saberes y sus creencias.

Finalmente considero que los resultados de esta investigación muestran cómo en las prácticas lectoras se identifican algunos eventos que influyen en la comprensión lectora de los alumnos en 6° grado de primaria, como son: las formas de leer que promueve el maestro de grupo, el uso de los libros de texto, los propósitos que se tienen al realizar la lectura, el empleo de estrategias y el saber y las creencias del maestro sobre la enseñanza y el aprendizaje de la lectura.

Al mismo tiempo se observa cómo el maestro con sus intervenciones tiende a darle un sentido especial a las prácticas lectoras y cómo a través de su experiencia ha creado formas muy particulares de realizarlas.

CAPÍTULO I

LECTURA Y PRÁCTICA DOCENTE: PUNTOS DE PARTIDA

Los puntos de partida en esta investigación surgen en un primer momento desde mi experiencia como maestra de grupo y de las vivencias en torno a la problemática de la comprensión lectora, a partir de las cuales inicié la construcción del objeto de estudio.

Una de mis preocupaciones ha sido el observar que los alumnos muestran dificultades para realizar la lectura y manifiestan poco interés por leer, otros presentan dificultades para expresar el contenido y más de la mitad en un grupo tienden a deletrear y no logran entender el mensaje principal de un texto. Cuando les he pedido que resuelvan exámenes, veo como algunos tienen dificultad para seguir las indicaciones y no contestan porque no las entienden o no las leen, obteniendo así resultados mínimos.

Para mí la mayor dificultad se encuentra en la comprensión lectora, pues considero que si los alumnos leen y no pueden expresar el contenido, es porque probablemente no han desarrollado el proceso de la comprensión lectora.

En forma paralela a la construcción del objeto de estudio, los puntos de partida desde la perspectiva teórica surgen de las investigaciones que en materia de lectura y práctica docente se han desarrollado en las últimas décadas. (Ferreiro, 1982; Gómez 1995; Schmelkes, 1992; Goodman, 1982; Smith, 1989).

1. Objeto de estudio

Las reflexiones en torno a la problemática de la comprensión lectora me llevaron a plantear como objeto de estudio en este trabajo, “*algunos eventos que influyen en la comprensión lectora en los alumnos de 6º grado de educación primaria, presentes en el contexto de la práctica docente cotidiana que realizan el maestro y los alumnos durante el ciclo escolar 2001-2002*”.

Al plantearme este objeto de estudio decidí ocuparme sólo de algunos eventos que influían en la comprensión lectora, pues como sabemos éstos pueden ser múltiples y diversos. Así, de acuerdo a las características de este trabajo yo analizo aquéllos que identifiqué en la práctica docente del maestro en el grupo de sexto grado y para que mi trabajo fuera más puntual, decidí centrarme específicamente en las prácticas que implicaban la lectura.

De esta manera mi objeto de estudio se ubica en la perspectiva curricular de la cultura escolar e incursiona en las prácticas pedagógicas relacionadas con las estrategias didácticas utilizadas.

Al principio me resultaba difícil dejar de contemplar el proceso de la comprensión lectora como un proceso eminentemente del sujeto, sin embargo, saber que el contexto donde se realiza, juega un papel definitivo me permitió estructurar el trabajo, contemplar otras alternativas y no centrarme exclusivamente en el proceso interno del sujeto. De esta forma llego a contemplar al lector en dos dimensiones como señala Carrasco (2000), una

psicológica, referida a procesos mentales que ocurren en y por la lectura y otra social, donde se observa al lector como usuario que a través de la lectura resuelve múltiples propósitos en su vida cotidiana.

Así llegué al planteamiento de la siguiente pregunta general

- ¿Cuáles son los eventos que influyen en la comprensión lectora en alumnos de sexto grado de primaria?

Y las siguientes preguntas específicas:

- ¿Cómo son las prácticas de lectura que promueve el maestro en sexto grado?
- ¿Cuáles de estas prácticas pueden sustentar la construcción de la comprensión lectora?

2. Supuesto personal

El supuesto central del que partí en este trabajo, con respecto al problema, fue que: *el acercamiento a las prácticas de lectura que realizaban el maestro y los alumnos en sexto grado permitiría profundizar en el conocimiento de la forma como se efectúa el trabajo que involucra la comprensión lectora*. Puesto que en el Programa de Modernización Educativa de 1993, aún vigente se propone que los alumnos de 6o. Grado aprendan a leer comprendiendo el contenido de los textos, sin embargo, a nueve años de vigencia del programa, aún se sabe poco de cómo los maestros han interpretado estas recomendaciones y de que manera promueven que sus alumnos desarrollen la comprensión lectora.

Como sabemos en la escuela primaria las prácticas de lectura que se privilegian son principalmente la lectura en voz alta y en silencio, la lectura individual y en grupo, sin embargo no se profundiza en la forma como se promueve la comprensión lectora.

3. Propósitos

De esta manera tuve como propósito general: *identificar desde la práctica docente cotidiana, algunos eventos que influían en la comprensión lectora en los alumnos de 6° grado de primaria.*

Otros propósitos específicos fueron:

- Describir las prácticas de lectura que realizaban el maestro y los alumnos en el salón de clases.
- Identificar las formas más pertinentes a través de las cuales maestro y alumnos construían el saber sobre la comprensión lectora.

Así, espero contribuir al campo de investigación en la práctica docente cotidiana, con datos que muestren la forma como se articula la teoría y la práctica de la lectura y de aquellos eventos que dan cuenta de las condiciones de comprensión lectora que presentan los alumnos, desde los saberes construidos por los alumnos y el maestro en su contexto escolar.

4. Marco referencial

Durante el proceso de indagación fui analizando las investigaciones que en materia de lectura y práctica docente se han desarrollado en las últimas décadas las cuales fueron consolidándose desde la línea denominada “La Práctica Docente en Educación Primaria” del Programa de Maestría en Desarrollo Educativo, de la Universidad Pedagógica Nacional. Unidad 241.

Pues como alumna del programa de maestría, en esta línea tuve la oportunidad de conocer una área del conocimiento social: la vida cotidiana, analizada por Heller en la década de los años setenta y los trabajos que en esta dirección teórica aplicada a la educación y a las escuelas empezaron a desarrollar, Rockwell y Ezpeleta a principios de los años ochenta. En sus trabajos estas investigadoras señalan que al integrar lo cotidiano como nivel analítico escolar, se puede acercar de modo general a las formas de existencia material de la escuela y revelar el ámbito preciso en que los sujetos particulares involucrados en la educación experimentan, reproducen, conocen y transforman la realidad escolar.

Después de varias reflexiones, llegué a concluir que detenerse a observar la lectura como actividad cotidiana en el aula escolar, representa involucrarse en la complejidad del proceso de enseñanza y aprendizaje de la lectura, y es necesario indagar, qué es leer, qué implica la comprensión lectora, pero lo más importante cómo se realiza la lectura en el salón de clases y qué piensan y hacen los maestros y maestras como responsables de la formación de lectores en la escuela.

a) ¿Qué es leer?

"Saber leer significa el hecho de que mientras los ojos se van deslizando por el texto escrito, por un conjunto de pequeños signos arbitrarios que se pueden combinar en millones de combinaciones, la inteligencia bajo una coordinación silenciosa y muy sabia va analizando, codificando, uniendo, estructurando, simplificando y va reconstruyendo lo que otra persona pensó y expresó en su lenguaje y que nos llega a través del lenguaje escrito. Es un prodigio leer, todo el que lee es un genio, conviene caer en la cuenta de estas maravillas cotidianas y hay que detenerse para reflexionar sobre la maravilla de leer"
Latapí (1993)

En el caso de nuestro país el tema de saber leer tiene diversas implicaciones pues se relaciona directamente con el sistema educativo y con el desarrollo de nuestro país, para Latapí (1993), el saber leer condiciona en forma decisiva la capacidad de la inteligencia de todo un país.

El mismo autor señala que saber leer es algo sumamente complejo como aprender a hablar y después de la adquisición del lenguaje, el hecho de aprender a leer implica la transformación más profunda de la inteligencia humana, así el niño manifiesta una necesidad, una capacidad una disposición para aprender a leer. La UNESCO llama al aprendizaje de la lectura, adquirir la tecnología básica de la inteligencia.

La lectura como práctica social constituye el cimiento de toda comunicación, por eso requiere de mayor atención. Sabemos que si no se lee, se seguirán teniendo bajos índices de aprovechamiento escolar, se perderán múltiples oportunidades para adquirir conocimientos, se llegará a la pérdida de la cultura nacional y a la pérdida de identidad.

Para Braga (1991), los tres ejes que soportan la perspectiva teórica en donde la lectura es entendida como práctica social son: lectores, textos y situaciones de lectura. La comprensión de cualquier material escrito es significativamente afectada por la naturaleza de las actividades sociales y lingüísticas que son accesibles y familiares a los lectores. Estas son las actividades que afectan la forma en que los lectores aprenden el contenido del texto y también influyen en el tipo de información que seleccionan como relevante en situaciones de lectura específicas.

La lectura es una práctica cultural resultado de las exigencias sociales de obtener un registro duradero del pensamiento para la divulgación de las ideas y la construcción de saberes. Carrasco (2000), dice que esta práctica es una expresión del conocimiento humano, pero como actividad individual de construcción de significado pertenece al terreno del pensamiento.

b) Lectura y comprensión se unen en un concepto: comprensión lectora

Las concepciones actuales de lectura y comprensión lectora se basan en un enfoque constructivista, donde se reconoce el papel activo del lector para la construcción del significado. Carretero (1999), dice que el sujeto construye su conocimiento a medida que interactúa con la realidad. Esta construcción se realiza a través de procesos cognitivos, entre los cuales destacan la asimilación y acomodación del conocimiento.

La Asociación Internacional de Lectura (IRA 1999), señala que, la comprensión es un proceso dinámico e interactivo de construcción de significado, que se da a partir de

combinar el conocimiento del lector con la información del texto, contextualizada por la situación de lectura. Gómez (1995), menciona que es un proceso de pensamiento en el que están involucrados los conocimientos previos, hipótesis, anticipaciones y estrategias para interpretar ideas implícitas y explícitas.

La lectura es la interacción entre el pensamiento y el lenguaje y la comprensión es una construcción de significados del texto a partir de las experiencias, conocimientos y saberes previos del lector, que permiten una identificación entre las ideas que plasma el autor del texto y las referencias que el lector tiene acerca de lo que lee. (Gómez Palacio, 1997; Solé, 1998; Gaskins y Elliot, 1999; Vázquez, 2002). Así, leer y comprender se funden en un proceso cotidiano. Lectura y comprensión se unen en un concepto: comprensión lectora.

Garrido (1999), señala que leer es comprender y si no hay comprensión no hay lectura, pues insiste en que la comprensión del texto es la condición esencial para que podamos hablar de lectura y si no se logra dar sentido y significado al texto, si no se logra comprenderlo, no se produce lectura, aunque también señala que la comprensión se construye y por lo mismo, se va dando en diferentes niveles, de acuerdo con las experiencias y las circunstancias de cada lector. De esta forma cuando alguien lee un texto y no alcanza a atribuirle sentido o significado pero expresa sentimientos, con eso ya está dándole un sentido, con eso comienza a comprenderlo.

c) Modelos del proceso lector

Entre los modelos más representativos del proceso lector, están los modelos ascendentes y descendentes, los modelos desde una perspectiva interactiva, las teorías transaccionales y el más reciente llamado modelo de construcción social.

Desde los modelos ascendentes, la lectura es concebida como un proceso de abajo-arriba, considerando como habilidad básica, durante la misma, la decodificación del material escrito, que activaría de modo ascendente y lineal los significados correspondientes a la estructura cognitiva, a través de asociaciones a nivel léxico y sintáctico.

De acuerdo con este modelo la comprensión lectora sería el resultado del análisis ascendente, secuencial y jerárquico de una serie de discriminaciones visuales como son: identificación de letras, asociación grafema-fonema, combinación de letras para proceder al reconocimiento de sílabas, combinación de sílabas para la identificación y reconocimiento de palabras y así sucesivamente hasta extraer el significado completo del texto, sin que se contemple la intervención de procesos en sentido contrario.

Se trata de un modelo básicamente centrado en el texto, el contenido se encuentra sólo en el texto, en este modelo la comprensión del discurso escrito es entendida como un proceso lineal.

Los modelos de procesamiento descendente, arriba-abajo, consideran que, la comprensión lectora depende de los esquemas que cada sujeto actualiza, anticipando e infiriendo información significativa del texto, a través de la formulación de hipótesis. Este modelo también es lineal, secuencial y jerárquico, pero en sentido inverso, se centra más en el lector.

La perspectiva del modelo interactivo de la comprensión lectora surge en la década de los setenta. Las teorías interactivas propuestas por Goodman (1982), dan mayor importancia al lector y a sus conocimientos previos en el proceso de lectura, pues integran los modelos de procesamiento arriba-abajo y abajo arriba (bottom-up, top-down), cambiando el énfasis de procesamiento secuencial a un procesamiento paralelo o simultáneo.

Como ampliación de las teorías interactivas aparecieron las teorías transaccionales propuestas principalmente por Rosenblat citado en Cairney (1992), en éstas se define que el significado no está solamente en el texto y el lector y que para la construcción del significado es necesaria la transacción entre el lector, el texto y el contexto específico.

Para Spiro citado en McGinitie (1982), la lectura, vista como un proceso de transacción entre el lector, el texto y el contexto va estrechamente ligada a la escritura y en los procesos de comprensión entran en juego, el texto, el contexto, los conocimientos previos y las tareas particulares de cada situación en que se practica la lectura.

Carrasco (2000), señala que los teóricos de la lectura identifican cuatro modelos:

1. Transferencia de información.
2. Interacción
3. Transacción
4. Construcción social

Los primeros tres corresponden a los tres modelos que se han expuesto y el último da cuenta de un período nuevo, denominado así porque sostiene que: "El lector construye significados al utilizar muchos tipos y niveles de conocimiento que son social y culturalmente compartidos" (Binkley et al. 1996:148, en Carrasco: 2000). Los supuestos básicos de la teoría de la construcción social son tres:

- El conocimiento es construido por la interacción del individuo con su entorno sociocultural.
- Las funciones mentales superiores, incluida la lectura, son por naturaleza, sociales y culturales.
- Los miembros más conocedores de la cultura pueden asistir a otros en su aprendizaje.

De esta manera, vemos cómo en las últimas dos décadas, los procesos de lectura han sido abordados por diversas disciplinas entre las que destacan la psicología, la lingüística, la sociología y la teoría literaria, estos enfoques han permitido concebir a la lectura como un proceso complejo y dinámico a través del cual el sujeto construye significados al

interactuar con el texto. Para Langer (1990), las variables que intervienen en el proceso lector son: el lector, las estrategias, la tarea, el texto y el contexto.

d) Un panorama de la lectura

De acuerdo a las últimas investigaciones sabemos que en México como en otros países latinoamericanos, no se tiene una población de lectores, a pesar de que en el mundo se publica un libro cada medio minuto, Zaid en Klingler (1999) y que la lectura se considera un factor clave de transformación social.

Se dice que de 750 librerías existentes en todo el país en 1994, tres años después sólo quedaron 400 (mientras en España existen 3,500) y en entidades como Oaxaca únicamente hay dos, Sánchez citado en Klingler (1999). Aunque hay más de 60 millones de mexicanos capaces de leer, sólo poco más de medio millón compran libros (Garrido, 1999).

De cada 100 estudiantes que ingresan a primaria, sólo 57 la terminan y 0.4 obtendrá un título de posgrado. Mientras la cobertura universitaria en México es del 13.68%. Imaz, Martínez de la Roca y Gómez, citados por Klingler (1999), en países como Japón o Dinamarca es de 56.68% (OECD, 1995). En México, los datos de INEGI, (2002) reportan que uno de cada dos mexicanos de 15 años y más se encuentra en rezago educativo, siendo mayor el rezago de la población femenina con un 54.3 % y la población masculina con un 50.7%. De esta forma se dice que más de la mitad de la población de 15 años y más se encuentra en rezago educativo.

Al respecto, Peña (2003), señala que, a nivel nacional hay 32.5 millones de mexicanos mayores de 15 años en rezago educativo lo cual representa un 52% del total de mexicanos de la población mayor de 15 años. El rezago se define como la condición de atraso en que están quienes no cuentan con el nivel educativo que se considera básico.

En los informes de la evaluación internacional sobre la lectura en México se tiene que, los estudiantes de educación básica aprenden a descifrar un texto pero no logran comprender su significado (López, 2002). Un alto porcentaje de los estudiantes que egresan de secundaria son capaces únicamente de realizar las tareas de lectura más elementales (OCDE, 2000).

En los resultados presentados por la ONU se dice que en México se leen sólo 2.8, libros por habitante al año y que ocupamos el lugar 107 en lectura de una lista de 108 países (La Jornada, 24 de abril de 2001).

Las políticas educativas en nuestro país han hecho énfasis hacia la promoción de la lectura, la cual se ha manifestado en diversos programas y proyectos, entre los más importantes están: La declaración por decreto presidencial en 1978, del 12 de noviembre como "Día Nacional del Libro", el Programa Nacional "Año de la Lectura 1999-2000", el Proyecto "Rincones de Lectura", el Programa "Red Nacional de Bibliotecas", en 1995 el Programa Nacional para el Fortalecimiento de la Lectura y la Escritura. (PRONALEES), el 12 de marzo de 2002 se dio a conocer el Programa Nacional de Lectura para la Educación Básica y Normal.

Los planteamientos anteriores permiten apreciar que, los esfuerzos para lograr que la población mexicana se convierta en una población de lectores no han tenido los resultados esperados, esta situación nos indica que hay eventos que están ocurriendo y que no han sido atendidos eficientemente.

En forma particular he observado que a los maestros se les asigna una gran responsabilidad en el aprendizaje de la lectura. Los cursos y propuestas hacen mucho énfasis hacia el empleo de técnicas y materiales, se piensa en el maestro solamente como un reproductor, que al aplicar las diversas recomendaciones obtendrá buenos resultados. De alguna manera la responsabilidad del maestro juega un papel definitivo, sin embargo, en el contexto escolar existen otros elementos que influyen en la práctica docente y en los resultados de aprovechamiento.

e) La lectura en el contexto escolar

La lectura en la escuela se utiliza para realizar casi todas las actividades, es una de las actividades que la definen, pues es en la escuela donde se aprende a leer y es la institución que tiene la responsabilidad de promoverla. En el caso de México, en un primer momento, la escuela tuvo la misión de alfabetizar a toda la población, ahora el énfasis se centra más hacia la formación de lectores.

En los tres períodos de reforma educativa, la enseñanza del español ha adoptado tres enfoques: en la reforma iniciada en 1959, predominaba la teoría gramatical, el uso culto de la lengua con ejemplos de la literatura. Los tipos de lectura que se propusieron en esa época

fueron: la correcta lectura oral y la lectura en silencio con propósitos de estudio y recreación. Álvarez (1970), señala que lo importante lo central consistía en enseñar al alumno a leer en voz alta, fragmentos literales en el texto y ubicar en ellos información puntual para contestar cuestionarios.

En la reforma de 1972 se propuso un enfoque estructuralista, centrado en la materia de enseñanza, aunque se reconocen las ideas en torno a la enseñanza del sujeto que aprende. Se cambia el nombre de "Lengua Nacional" a "Español" en este programa se buscaba formar hábitos, habilidades y desarrollar capacidades. El programa de español se modificó y del aprendizaje a una lengua culta se pasó a la enseñanza de formas para utilizarla eficaz y creativamente, considerando aspectos como: reconocer y leer distintos formatos de texto, interpretarlos, compararlos y resumirlos. La idea de lectura de comprensión, en estos textos está ligada a los textos informativos, para que los lectores en la escuela comprendan la información y la apliquen.

Los planes y programas de educación básica del Programa de Modernización Educativa 1993, fueron elaborados con un fundamento teórico basado en el constructivismo. El programa de español adoptó un enfoque comunicativo y funcional, donde se considera que al plantear un trabajo en el marco de situaciones comunicativas permanentes se contribuye a rebasar los límites de la escuela y al hablar de funcionalidad, la idea de enseñar para la vida cobra vigencia.

En el componente de lectura, se tiene como propósito que los niños logren la comprensión de lo que leen, y utilicen la información leída para resolver problemas en su vida cotidiana.

Desde la perspectiva del constructivismo, se dice que cada individuo construye su realidad objetiva. Existen dos posturas básicas: el constructivismo biológico de Piaget, que enfatiza la interpretación y regulación del conocimiento por parte del que aprende y el constructivismo social de Vigotsky, que examina el impacto de la interacción social y de las instituciones sociales en el desarrollo.

En este sentido, la psicogenética desarrollada por Piaget ha sido abordada por diversos investigadores, quienes a partir de esa propuesta han desarrollado algunos trabajos que han influido en las propuestas curriculares de los programas escolares. Las creencias básicas del constructivismo aplicado a la educación, de acuerdo a Poplin citado en Klingler (1999) son: que todos los individuos durante el tiempo que viven son aprendices, buscan activamente y construyen significados, siempre se está aprendiendo, se aprende a partir de lo que ya se sabe, el aprendizaje va del todo a la parte y de ésta al todo. Cuando el aprendizaje es significativo adquiere dimensiones superiores y los errores son centrales en el aprendizaje, porque no se consideran errores, sino que se atribuyen al proceso de desarrollo.

En México las investigaciones del aprendizaje de la lectura y la escritura desde un enfoque constructivista, a partir de la teoría psicogenética desarrollada por Piaget, han sido

abordadas por Ferreiro (1982) y Gómez Palacio (1997), sus aportaciones han tenido gran influencia en los cambios y formas de concebir la enseñanza y el aprendizaje de la escritura y la lectura en la escuela. En sus trabajos se precisa que la lectura no es "un acto mecánico de decodificación de unidades gráficas en unidades sonoras" (Gómez Palacio, et al., 1997: 14), donde el niño va aprendiendo a leer en forma fragmentada las palabras que observa en un texto, hasta memorizarlas, por lo que asume un papel pasivo y receptivo en la clase, donde los conocimientos se le transmiten ya elaborados.

La lectura va más allá, es la interacción entre el pensamiento y el lenguaje y la comprensión es una construcción de significados a partir del texto.

La misma autora señala que la intervención actualizada del maestro es definitiva en el proceso de enseñanza y aprendizaje y desde su punto de vista, algunas soluciones al problema de la lectura y los bajos niveles de comprensión lectora, desde la educación primaria hasta los niveles superiores, podrían iniciarse a partir de la reconsideración del concepto de lectura que tienen los maestros de primaria y de la observación de las prácticas escolares, pues en éstas se pueden identificar diversas formas metodológicas creadas bajo la concepción particular de cada maestro.

De esta manera, la lectura en el contexto escolar ya no se concibe como una actividad aislada, pues se entiende que para que el estudiante participe activamente en la construcción del conocimiento, debe tener acceso a múltiples y variadas oportunidades para

discutir y reflexionar sobre lo que lee y escribe, actividades que cobran sentido en todas las asignaturas.

Desde la perspectiva docente, el trabajo de Rockwell (1982) muestra, cómo los maestros insisten en la necesidad de que los alumnos "comprendan" lo que leen, sin embargo, en la práctica la comprensión tiende a plantearse como una fase posterior a la lectura misma. Así, su propuesta de trabajo que es conocer la vida cotidiana de la escuela y el aula, ofrece una alternativa para profundizar en el conocimiento de las condiciones que posibilitan o limitan las prácticas de lectura en la escuela.

Después de estas reflexiones decidí ubicar mi trabajo desde la perspectiva didáctica en la asignatura de español, pues de acuerdo a la estructura curricular en ésta se ubica el componente de lectura y desde 1996, los libros y materiales hacen énfasis en el aspecto de la comprensión lectora.

f) La práctica docente cotidiana

El análisis de la vida cotidiana de Heller, en los años setenta, aunque no se refiere a la vida escolar, es un referente para estudiar la cotidianidad escolar. (Heller 1977: 19), define la vida cotidiana de forma abstracta, como: "el conjunto de actividades que caracterizan la reproducción de los individuos particulares, que crean la posibilidad de la reproducción social" y como señala Salgueiro (1998), en la escuela hay también una vida cotidiana escolar.

En esta dirección teórica Rockwell y Espeleta, dos investigadoras del Departamento de Investigaciones Educativas (DIE), del Centro de Investigación y Estudios Avanzados del Instituto Politécnico Nacional, empezaron a desarrollar estudios para aproximarse a la escuela con la idea de: "vida cotidiana, donde más que ir a buscar lo que ocurre diariamente, orienta hacia cierta búsqueda y cierta interpretación de lo que se puede observar en la escuela". (Rockwell y Espeleta, 1983:18).

A través del análisis de lo cotidiano, se puede entender mejor la naturaleza de los procesos que componen la realidad cotidiana de la escuela y al mismo tiempo, articular estos procesos con los fenómenos sociales más amplios que ocurren en un determinado momento histórico.

La institución escolar representa la esfera inmediata de determinación de la práctica docente, lo que Rockwell y Mercado (1988), llaman las condiciones materiales de la escuela, estas condiciones son espacios definidos y controlados, tiempos establecidos e igualmente controlados, propuestas pedagógicas determinadas y contactos entre docentes.

Sin embargo, la situación del docente en la institución no se da solamente en forma adaptativa, pues como señala Salgueiro (1998), los docentes en su trabajo de enseñanza, objetivan su concepción del mundo, produciendo y apropiando prácticas y saberes, que pueden o no reproducir la realidad social.

La misma autora menciona que la práctica docente integra saberes de las disciplinas, curriculares, profesionales y de la experiencia y no se realiza de forma aislada en el interior de las escuelas, sino que es el resultado de la interacción con otros docentes, con especialistas, con alumnos y con sus familiares. Se trata de un proceso colectivo de elaboración, de reflexión, articulado desde lo individual y a través de esta interacción colectiva, los saberes docentes cobran credibilidad.

De esta manera, en el trabajo docente no todo es reproducción, hay momentos de autonomía (Gimeno Sacristán, 1990: 13) señala que: "tan irreal es la imagen del docente completamente autónomo como creer que sus respuestas son acciones solamente adaptativas a las situaciones recibidas". Así en la práctica docente cotidiana no todo es reproducción, el maestro de grupo no sólo se apropia y reproduce, sino también es capaz de contribuir a través de su práctica y sus saberes. Para ello es indispensable que el docente tenga conciencia de su práctica y el camino para la adquisición de esta conciencia es la reflexión pues como señalan Rockwell y Mercado (1988), ésta también contribuye al proceso de su formación.

Recuperando el concepto del docente como particular de Heller, Piña (1997), dice que el docente es un particular entero que vive su cotidianidad en espacios específicos. Es el trabajador que vive de su salario y de otros apoyos económicos, que pertenece a un sexo y tiene inclinaciones, preferencias y gustos, constituye un mundo de acciones racionales, del pensamiento iluminado y de la investigación científica.

Como particular entero es quien trabaja rutinaria o apasionadamente, pero que además, es moldeado por sus creencias, sus tradiciones académicas y sus motivos. Es una persona que siente y no una máquina.

g) La prescripción metodológica de la lectura

Conforme a los trabajos desarrollados por (Gómez, 1995: 61), la metodología didáctica que caracteriza a la enseñanza de la lectura, desde la perspectiva constructivista, tiene como principio del proceso enseñanza y aprendizaje, la consideración de la tarea planteada en relación con las posibilidades cognoscitivas del alumno.

Este principio ubica al maestro como nexo de la relación básica del conocimiento: la relación sujeto objeto y promueve que la práctica del maestro se caracterice por el diseño y la organización de situaciones didácticas.

La misma autora señala que el paso de una situación didáctica a una situación de aprendizaje es posible en la medida en que los contenidos se presentan de una manera coherente, el desempeño del maestro debe ser distinto al tradicional y esto implica entre otras cosas que el maestro transforme la lectura y la comprensión lectora en objeto de estudio.

Aunque sabemos que esto es algo que se plantea y después se modifica, si se define una lógica y un sentido que articula las diferentes actividades que se organizan al interior del aula para promover la comprensión lectora.

h) Las estrategias

Las estrategias se definen como una combinación de sucesos, de procesos y operaciones encaminadas al logro de un proceso determinado.

En el caso de la lectura, la estrategia es un esquema para obtener, evaluar y utilizar información. Goodman (1982), menciona que las estrategias de lectura para el logro de la comprensión son principalmente: muestrear, seleccionar, predecir, confirmar y corregir para finalmente comprender.

Al plantear el aprendizaje y la enseñanza de la lectura desde un enfoque constructivista se considera al lector como un sujeto activo, como señala Goodman (1995), es quien participa en el texto, ya que interpreta lo leído y lo reelabora mediante un proceso cognitivo. De esta forma se plantea que leer es comprender y para comprender el lector debe aplicar ciertas estrategias cognoscitivas.

Siendo acorde con la estructura curricular de los planes y programas elaborados con un enfoque constructivista, consideré que lo más significativo era tener este enfoque teórico como referente básico para desarrollar el trabajo, ya que desde esta perspectiva se contemplan más elementos sobre cómo, maestros y alumnos construyen el conocimiento en el contexto escolar. En este sentido, tuve como opción abordar el trabajo desde el paradigma cualitativo con orientación etnográfica, y así realizar un acercamiento real al salón de clases, donde el maestro y los alumnos realizaban las prácticas de lectura y construían el saber sobre la comprensión lectora.

CAPÍTULO II

APARTADO METODOLÓGICO

Al tener como propósito: *identificar a partir de las prácticas cotidianas, algunos eventos que influyen en la comprensión lectora en alumnos de sexto grado de primaria*. Tuve como alternativa abordar la investigación desde el paradigma cualitativo, con una orientación etnográfica.² Existen diversas versiones de etnografía, como señalan Delamont y Atkinson (1980: 139), "la etnografía puede servir a varios señores", por lo tanto no basta con "no cuantificar" la investigación para eliminar la perspectiva positivista (Patton, 1991: 148, citado en Salgueiro: 1998).

Así se dice que, el hecho de que la etnografía deje abiertas muchas definiciones desde la perspectiva teórica y epistemológica, bajo la cual se realiza la investigación, hasta los procedimientos utilizados, las delimitaciones de espacio y de tiempo, el rol del investigador, las vinculaciones entre lo que se observa y lo que se concibe como objeto de estudio y las formas de análisis y de síntesis, hace posible que se construya una forma específica de hacer etnografía coherente con la naturaleza y los objetivos para cada estudio.

Desde esta perspectiva inicié la construcción del trabajo de campo con carácter cualitativo y descriptivo, el cual como señala Rockwell (1987), no consistiría, en la

²La perspectiva etnográfica, cualitativa o interpretativa, relacionada con los estudios antropológicos y sus descripciones detalladas de lo que acontece en contextos sociales y culturales específicos, se introduce a la investigación educativa en los años sesenta en Inglaterra, y en los setenta en Estados Unidos (Whiting 1953; Becker, Geer y Strauss 1961; Rist 1970; Goodenough 1971; Jules 1971; Labov 1972; Philips 1972; Hymes 1972; Ogbu 1974; Walcott 1975; Goetz (1978).

calificación de la práctica educativa, sino más bien en reconstruir los aspectos no documentados, rescatar lo cotidiano, lo inconsciente, lo oculto de la realidad escolar.

1. Dimensiones de análisis

Siguiendo la propuesta de Bertely (2000), a partir de las preguntas de investigación, ubiqué el trabajo en la etnografía incluida en la perspectiva curricular de la cultura escolar, donde los esfuerzos se dirigen a la interpretación del modo como se construye el conocimiento escolar en los salones de clases.

Esta perspectiva pone el acento en los aspectos implícitos y explícitos del currículum escolar, y en las formas como se administran los recursos en el aula, la perspectiva pedagógica de los maestros, las estrategias didácticas utilizadas, las expectativas de aprendizaje de los alumnos y otros aspectos relacionados con las prácticas pedagógicas.

De esa manera, se muestra la relativa o escasa relevancia que adquiere el conocimiento escolar para los alumnos, la arbitrariedad de las lógicas a partir de las cuales se diseña, opera y evalúa el currículum escolar, y las estrategias que construyen los alumnos al relacionarse con objetos de estudio específicos.

2. La negociación en la escuela objeto de estudio

Ingresar a una escuela primaria y a los salones de clase para observar la práctica docente representa una dificultad. Los maestros no siempre están de acuerdo en que su trabajo sea observado, *“la negociación del acceso no consiste solamente en atravesar el umbral que separa el mundo exterior del interno, sino en el atravesar diversos umbrales que indican el camino al corazón de una cultura”* (Woods, 1987: 39).

El mismo autor señala que cuando los investigadores pretenden permanecer en los salones de clase, los maestros ven en ellos una amenaza que puede romper el equilibrio de su trabajo y tienden a mostrar desconfianza y rechazo a personas extrañas.

Conociendo las dificultades que se podían presentar, realicé la primera visita a una escuela primaria municipal vespertina, ubicada en la Fracción denominada “El Saucito”, al norte de la capital de San Luis Potosí.

En esta escuela me entrevisté con la Directora para solicitar su autorización y poder realizar el trabajo de campo. La maestra mostró desconfianza, agregó que tenía mucho trabajo y señaló que en ese momento no era posible aceptar, pues tenía practicantes en los grados superiores y me sugirió recurrir al turno matutino de esa misma escuela.

Posteriormente pensé en una de las escuelas más destacadas y catalogada como una de las mejores en aprovechamiento escolar. Aún cuando sabía que las posibilidades de

aceptación eran muy difíciles, me propuse intentar el acceso mediante una negociación y decidí asistir.

El primer paso fue buscar la forma de entrevistarme con el maestro de sexto grado. Así, un lunes después de la ceremonia cívica cuando se dirigía al salón, le pedí un momento para platicar, él aceptó y después de realizar algunos comentarios acerca de su trabajo, le comenté del proyecto de investigación y de la necesidad de contar con un maestro que me permitiera observar y registrar aquellos eventos que me llevaran al conocimiento de su práctica docente.

El maestro aceptó al considerar la importancia que tiene el hecho de que otros conozcan su trabajo, señaló que siempre le había gustado colaborar en todas las actividades que aportaran beneficios a sus alumnos y en general a la educación, comentó, que ya había tenido otras experiencias con practicantes de la escuela normal del estado y de la escuela de pedagogía, inclusive en ocasiones algunos practicantes habían realizado grabaciones en audio y video de su trabajo en el aula y otras actividades en el patio escolar.

Al tener una respuesta positiva, decidí platicar con el director del plantel para solicitar la autorización. Después de hacer algunos comentarios, el director señaló que él estaba de acuerdo, siempre y cuando el maestro no tuviera algún inconveniente.

El director comentó que la escuela gozaba de prestigio por las diversas actividades que se realizaban y que ésta era considerada como una de las mejores en la zona escolar,

por lo que sólo solicitaba responsabilidad y puntualidad al realizar el trabajo dentro de la escuela, todo esto con el propósito de que no se provocara distracción o desorden de los alumnos en otros grupos. Esta situación no representaba para mí algún problema pues las observaciones se realizarían en forma más prolongada dentro del salón de clases. Después de que el director aceptó, volví a platicar con el maestro para determinar la forma como se llevaría a cabo el trabajo de campo.

El maestro en un primer momento me pidió que la asistencia fuera a partir de las 9 de la mañana, pues la primera hora la dedicaba a revisar tareas de matemáticas en el pizarrón, o los lunes primero se realizaba la ceremonia cívica o había otras interrupciones.

Contar con la aceptación, disponibilidad y cooperación tanto del maestro de grupo como del director, me permitió iniciar los primeros registros generales, para recabar información sobre las características de la escuela y posteriormente la estancia prologada para realizar los registros de observación y las entrevistas.

3. La escuela objeto de estudio

Esta escuela se encuentra en la zona urbana, al norte de la capital del estado de San Luis Potosí, en la Fracción denominada, "El Saucito," es una escuela primaria pública, urbana federal, que forma parte del módulo llamado "Centro Escolar del Norte" el cual fue construido en 1989. Las escuelas que forman este módulo son: La escuela primaria de estudio Centro Cultural, Ramón G. Bonfil, un Jardín de Niños, un Centro de Desarrollo Infantil (CENDI), una Secundaria Técnica, un Colegio de Bachilleres (COBACH) y una

Escuela denominada de Educación Especial (E.E.E), en la que se atienden alumnos con capacidades diferentes.

La decisión de definir la escuela de estudio, la hice considerando, las preguntas de investigación, y el criterio de contar con una escuela donde se pudieran observar las prácticas cotidianas relacionadas con la comprensión lectora, contemplando además, que la escuela ocupaba los primeros lugares en aprovechamiento escolar a nivel sector y nivel estatal.

En el tiempo que realicé el trabajo de campo, la zona escolar estaba rodeada en dos terceras partes por un parque recreativo, esto hacía que el trabajo de los maestros y alumnos de las escuelas se realizara con cierta tranquilidad, pues no había avenidas principales donde se provocara ruido de autos o camiones.

En el ciclo escolar que abarcaron las visitas la escuela contaba con un turno matutino de 10 grupos, donde se atendían aproximadamente 360 alumnos, lo que daba un promedio de 36 alumnos por grupo, aunque los más numerosos eran los de 4º y 5º, ya que sólo había un grupo de cada uno de estos dos grados. Había 10 maestros que atendían grupo, una maestra de apoyo para atender niños con dificultades de aprendizaje, una maestra para atender el aula de medios, el director y dos intendentes.

La escuela estaba cercada con herrería en dos cuartas partes, una cuarta parte con malla, y otra cuarta parte con barda de concreto, en ésta se ubicaba la entrada principal, en

el otro extremo las bardas correspondían a un hospital privado y una cuarta parte estaba circundada por árboles; tenía dos puertas de acceso una principal y otra posterior, dos patios, uno era utilizado como plaza cívica y el otro como área de juego.

Esta escuela la integraban cuatro edificios pequeños de una planta, entrando a la izquierda se encontraban tres salones, los sanitarios y el aula donde se atendían los alumnos con problemas de aprendizaje, del lado derecho se encontraba el aula de medios. Enfrente otro edificio con tres salones, la dirección, la cooperativa y la bodega, paralelo a éste, otro edificio constituido por cuatro aulas y en el transcurso del año escolar se construyó un salón, en lo que era la entrada principal entre el salón de sexto "A" y el aula de medios.

En general todos los salones eran de tamaño regular, bien ventilados e iluminados con luz natural, los vidrios completos, pizarrones y bancas unitarias en buen estado, las áreas verdes le daban un aspecto agradable. Los materiales de construcción eran de ladrillo y concreto, las ventanas de herrería, toda la escuela estaba pintada y limpia.

4. Temporalidad

Mi permanencia en la escuela de estudio, tuvo la duración de un ciclo escolar, en septiembre inicié las primeras visitas generales y de Octubre de 2001 a Junio de 2002 realicé los registros en el salón de clase. Durante ese tiempo elaboré 26 registros, dos generales, en los que describo las características de la escuela y 24 específicos en el aula, una entrevista con el director, dos con el maestro de grupo y una entrevista con los alumnos.

Al principio, realicé las visitas a la escuela una vez por semana y permanecí en el salón de clase de 2 a 3 horas aproximadamente.

En el mes de Febrero se integró al grupo objeto de estudio, una compañera de la maestría, quien estaba realizando registros de observación en los grupos de sexto grado y su temática se enfocaba a la producción de textos. Así, a partir de esta fecha tuvimos la oportunidad de intercambiar experiencias y desarrollar los trabajos respectivos.

Durante los meses de Abril y Mayo con la autorización del maestro realicé las visitas con más frecuencia y el tiempo de permanencia en el salón fue más prolongado, esto lo hice con el propósito de enriquecer la información, pues a partir de los primeros registros consideré que una estancia mayor me permitiría obtener información y datos que al asistir sólo determinados días y en un horario limitado no era posible recuperar.

5. El salón de clases

El aula del grupo de 60 "A" era de tamaño regular, tenía una plataforma al frente, donde se ubicaba el escritorio del maestro y un estante, entrando a mano derecha se encontraba un librero, en la pared del lado derecho un pintarrón blanco y en la pared del fondo un pizarrón. Había 34 mesabancos unitarios, distribuidos en 6 hileras, los espacios entre éstos, se veían un poco reducidos.

6. El maestro observado e informante clave de este estudio

El maestro Antero del grupo de 6o "A", quien colaboró para la realización de esta investigación, fue uno de los maestros fundadores de la escuela y era considerado por sus compañeros, padres de familia y alumnos como uno de los más destacados en la zona escolar. Y como él lo expresó, en los concursos donde había participado con sus alumnos, casi siempre lograba obtener los primeros lugares a nivel zona, nivel sector y nivel estatal.

El maestro Antero es originario de la región Huasteca de San Luis Potosí. En el año que realicé el trabajo de campo, el maestro tenía 27 años de servicio, su formación profesional era de normal básica, realizó los estudios en la normal de Guadalajara, estaba en el nivel "C" de Carrera Magisterial y tenía aproximadamente de 18 a 20 años atendiendo grupos de 6o grado. Participando en el concurso del Himno Nacional Mexicano tenía 20 años, y en el concurso de escolta 12 años aproximadamente.

Durante el trabajo de campo el maestro siempre se mostró colaborador y después de cada clase expresaba sus opiniones acerca de algunas situaciones que se presentaban durante la clase.

7. Los alumnos

El grupo de 6o grado estaba integrado por 34 alumnos, 13 niñas y 21 niños, entre los 11 y 12 años de edad y dos de 13 años, la mayoría de los alumnos provienen del medio que rodea la escuela y solamente algunos de otras colonias cercanas. Los alumnos empleaban uniforme deportivo martes y jueves; miércoles y viernes empleaban el uniforme común,

que consistía para los niños en camisa blanca y pantalón azul marino, para las niñas blusa blanca y falda azul marino, el suéter para niños y niñas era de color rojo.

Durante el tiempo en que realicé la investigación los alumnos colaboraron en algunas actividades como en el evento, "Presidente Municipal por un Día" en éste participó la alumna que había tenido el mejor promedio en el concurso denominado: "Olimpiada del Conocimiento Infantil 2002". Otro acontecimiento al que fueron invitados 9 alumnos del grupo, fue en realizar una visita al Congreso del Estado, en ésta los niños tuvieron la oportunidad de observar el trabajo que realizan los diputados.

En el ciclo escolar 2001-2002 el grupo de estudio obtuvo el 3er. lugar en aprovechamiento escolar a nivel estatal, lugar que le asignaron con base en el promedio obtenido en el concurso denominado "Olimpiada del Conocimiento Infantil 2002".

8. Técnicas de investigación: observación participante y entrevista

Las técnicas que utilicé fueron la observación participante y la entrevista. La información que registré durante las sesiones fue la base del trabajo y los datos de las entrevistas fueron para complementar y ampliar la información. La técnica que caracteriza el trabajo en educación se define como observación participante. Erikson (1989), señala que observar y participar supone la presencia en el campo de estudio, la función es participativa porque la presencia modifica necesariamente lo que sucede en el espacio observado.

9. Instrumentos

Como instrumentos utilicé el diario de campo, la grabadora, la cámara fotográfica, y el cuaderno de notas. En el diario de campo anoté veinticuatro registros que posteriormente fui ampliando, grabé seis sesiones de trabajo y tres entrevistas, dos con el maestro de grupo y una con los alumnos, recurrí al cuaderno de notas y a las grabaciones y fotografías para ampliar y complementar la información.

10. Análisis de resultados

Para el análisis de los datos obtenidos durante el trabajo de campo tuve como referentes algunas de las sugerencias propuestas por Bertely (2000). Así, desde el momento en que conté con la autorización del maestro de grupo y el director de la escuela inicié las observaciones. Registré la información en el cuaderno de notas y posteriormente la amplié en el diario de campo. En este diario dividí las hojas de registro en dos columnas, una de inscripción y otra de interpretación.

En la columna de inscripción escribí las notas, tratando siempre de ampliarlas, posteriormente subrayé los eventos sobresalientes, aquellos que llamaban mi atención y se relacionaban con el tema de la comprensión lectora, como lo muestro en la primera hoja tomada de un registro. (Anexo. No 1)

En la columna de interpretación anoté preguntas, inferencias y conjeturas, a partir de las cuales identifiqué los patrones emergentes, y seleccioné aquellos que eran recurrentes, éstos los agrupé por similitud; de esta forma, encontré los que tenían suficientes

características para convertirse en categorías. En los anexos 2, 3, 4 y 5, presento los patrones emergentes y las categorías.

Después de definir las categorías sociales y las categorías propias volví a iniciar un proceso de búsqueda y continué con el trabajo de la triangulación teórica, estableciendo así el diálogo con otros autores. Posteriormente, empecé a escribir los textos que al final formarían parte del presente informe y que presento en los siguientes capítulos, en éstos, empleo las abreviaturas para las palabras: Maestro/M. Alumno/Ao. Alumna/Aa. Alumnos/Aos. Los signos (" ") que indican un registro verbal textual. Los puntos suspensivos señalan que el texto ha sido recortado (...). Las anotaciones al final de los registros indican día, mes, año y página (30 10 01. p. 1). Cuando se trata de un registro de entrevista indico la fecha y el número de la entrevista (27 06 02. E.1).

CAPÍTULO III

LAS PRÁCTICAS LECTORAS EN 6o. GRADO

"Recuperar las prácticas de lectura cotidiana es atreverse a construir una historia de los objetos escritos, de las palabras lectoras, y quizá, sobre todo, la tarea de recobrar los gestos, los hábitos desaparecidos"

Cavallo y Chartier (1998)

En este capítulo describo las prácticas de lectura que realizaban el maestro y los alumnos en el contexto escolar, a las que identifiqué como la categoría "Las prácticas lectoras", ésta es integrada por tres subcategorías que son:

1. Las formas de leer
2. La utilización de los materiales de lectura y
3. Los propósitos de la lectura

Estas subcategorías constituyen al mismo tiempo tres eventos que influyen en la comprensión lectora de los alumnos en 6o grado de primaria. La identificación de estos eventos se fue dando durante la redacción de los textos que integran el trabajo de investigación, pues en el proceso fui descubriendo cómo las subcategorías podían ser al mismo tiempo eventos que incidían en la comprensión lectora de los alumnos.

Por su representatividad decidí que las tres subcategorías serían los títulos de los apartados, que formarían parte de este capítulo, así en el primer apartado describo las

formas de leer como las posibilidades de lectura que se presentan en el aula y muestro cómo se lee en el grupo de estudio.

En el segundo apartado describo la forma como el maestro y los alumnos empleaban los materiales de lectura, en particular, analizo el uso que se hace de los libros de texto y en torno a los cuales el maestro proponía la mayor parte de las actividades escolares.

En el tercer apartado identifiqué los propósitos que se tienen al realizar la lectura y aquellos eventos que nos llevan a conocer para qué se lee en sexto grado.

1. Las formas de leer, ¿Cómo se lee en 6º grado?

Las formas de leer que el maestro proponía para abordar la lectura en el salón de clases eran principalmente: Lectura en voz alta y lectura en silencio. La lectura en voz alta se realizaba en grupo o en forma individual y por el maestro; la lectura en silencio se promovía de manera individual y utilizando los libros de texto.

a) Lectura en voz alta

La lectura en voz alta, por el maestro y los alumnos se realizaba principalmente de tres formas: en ocasiones leían todos al mismo tiempo, en otras solamente leían los alumnos en grupo o individualmente y en algunas el maestro leía para mostrar a los alumnos cómo leer en voz alta.

- **Lectura en grupo**

Al iniciar la clase los alumnos estaban colocados en filas, sentados en mesabancos unitarios, el maestro al frente haciendo una invitación a los alumnos para que participaran en la lectura de un tema de geografía les dijo:

M: Vamos a leer, el tema de las actividades primarias, en su libro de geografía, leeremos en voz alta para que no nos perdamos. (30 10 01. p.1).

M: Damos una leída, todos vamos a leer, después damos un cuestionario oral y después escribimos.

M: A ver Oscar que andas buscando no estás leyendo. (23 04 02. p.125)

¡Vamos a leer! con esta expresión el maestro iniciaba la clase e invitaba a los alumnos a participar en la lectura, así el maestro y los alumnos leían en voz alta el texto, todos al mismo tiempo. Posteriormente, a partir de los contenidos se realizaban otras actividades como leer y subrayar o contestar preguntas orales acerca del contenido de alguna de las asignaturas y otras que se relacionaban específicamente con los temas de español.

Así, el maestro les pedía a todos los alumnos que participaran, de esta manera la lectura en voz alta, al realizarse en forma grupal, permitía al maestro apreciar la participación de cada uno de los alumnos, pues mientras leían el maestro los escuchaba y observaba los movimientos de la boca. Esta forma de promover la lectura le garantizaba que todos leían y se caracterizaba por ser homogénea, pues todos los alumnos participaban en la misma forma.

M: Me ponen atención y vamos a leer un tema, pero bien, no más o menos bien, porque la ignorancia es causa de muchas enfermedades.

M: Empezamos a leer en voz alta. (11 12 01. p. 51).

M: Niños le están dando poco volumen. "la familia", lean más fuerte, miren niños dice aquí. ¿Cómo es que existe la reproducción humana? lo hemos visto mucho aquí... (11 12 01.p. 55).

La práctica de la lectura en voz alta, es también una concepción que ha estado presente en los programas escolares desde la reforma de 1959, la de 1972 y la de 1993, aún vigente. Al promoverla el maestro expresaba los conocimientos construidos y aquéllos que derivan de las concepciones sobre la lectura presentes en los distintos programas de español, en los cuales se observa más énfasis hacia la lectura oral.

Carrasco (2000), dice que resulta curioso observar cómo los lectores competentes utilizan la lectura en voz alta para reconstruir la comprensión de un texto, leen y releen en voz alta el pasaje que no se comprende. Se trata de una especie de doble lectura, la que se hace con la vista y la que se escucha.

Cuando los alumnos tenían alguna dificultad para involucrarse en la lectura el maestro los invitaba a participar como lo muestro en el siguiente fragmento.

M: "Quiero que platicuen la lección, porque vi que unos niños estaban muy quedito, vamos a platicar la lección, un profesor que está como una colmenita duerme, ese sonsonete, no con énfasis, es una plática" (08 01 02. p.72).

M: Quiero que se salgan de la lectura monótona esa lectura nos va a dormir. Niños quiero que sigan leyendo como si fueran platicando, es muy bonito leer, denle energía, variedad, sube y baja en sus palabras, si hablan así aburren.

M: Si leen muy quedito, ¿cómo así, así quien me hace caso? (23 04 02.p.125)

El maestro observó a los alumnos que estaban callados, serios y les dijo:

M: ¿Por qué se les ve esa cara?, si ustedes no tiene que pagar agua, luz, por qué esa cara, a ver véanme, las gesticulaciones, el énfasis hay que mover la cabeza, vean la diferencia, miren hay alumnos que están como queriendo dormir, y otros que agarran sonsonete, y otros que los veo y no me canso de escucharlos, leen tan bonito.

M: El director de una preparatoria me dijo que no saben leer, ¿Por qué?, porque sus maestros no les dicen cómo.

M: Yo tengo que pagar agua, luz, predial y no estoy triste...

M: Hasta me saboreo lo que voy a leer (risas de los alumnos)

M: Donde, dice si le hago así, digo no y muevo la cabeza. (08 01 02 p.72-73).

Los alumnos se mostraron alegres y cuando les volvió a pedir que leyeran la mayoría participó, de esta forma el maestro logró que los alumnos se involucraran en la actividad y participaran en la lectura con entusiasmo, les contagiaba su optimismo. Pero lo más importante es que, el maestro mostraba una forma de leer con gusto los materiales escolares, los cuales algunas veces sólo se leen por obligación y no se les encuentra sentido.

En este caso el maestro de una forma agradable contagiaba a sus alumnos la lectura, en la que involucraba sentimientos, emociones y no sólo conocimientos.

Así el maestro lograba sacar a los alumnos de una actividad que para ellos era rutinaria a una actividad más dinámica y diversa, Roméas (1978), sugiere retribuir a la lectura en voz alta su función de comunicar las emociones que se experimentan en el curso de la lectura, al realizar la lectura en voz alta, además de contribuir a la diversidad de las prácticas lectoras, conlleva importantes beneficios: mejora la pronunciación, la atención y el respeto a las pausas y a la socialización de los alumnos tímidos.

- **Lectura individual**

Otra forma de leer en voz alta era la lectura individual, la cual se realizaba en dos formas: lectura en los libros de texto y lectura de textos propios. La lectura individual podía realizarse de manera voluntaria o en ocasiones el maestro designaba al alumno que debería de leer. Les recomendaba que leyeran con énfasis, entonación y respetando puntos y comas.

M: Si continuamos vemos en nuestro libro los símbolos patrios (...)

M: Aquí nos entra el sentimiento, esto se lee con patriotismo, como discurso.

Leemos, ¡Los símbolos patrios! (...)

M: Les falta patriotismo criaturas, leen así Eeee. Lean con énfasis, como declamando o diciendo un discurso.

Aa: yo leo ¡Los símbolos patrios! (...)

M: ¿Quién puede hacerle como le hizo Leilani?

M: Qué caso tiene con voz muy bajita.

M: Muy bien, pase César

M: A ver Carlos, pasa a ver si lo lee con énfasis. (27 05 02. p. 182).

En el grupo de estudio, después de que los alumnos escribían su texto, el maestro les pedía que de uno en uno lo leyeran en voz alta. De esta forma el maestro promovía la

lectura individual de textos propios, al leer sus escritos los alumnos expresaban y compartían el contenido, esta forma de leer le permitía al maestro hacer sugerencias y correcciones, como lo muestro en el siguiente párrafo:

M: Vamos a organizar lo que leímos y lo organizamos, hacemos un escrito, cerramos el libro y escribimos, sacamos la libreta y escribimos. “La cultura de la prevención”. Organicen su pensamiento y luego escriben. Escriban con amplitud.

M: No mucho, porque no alcanzan a leerlo... (29 01 02. p. 92)

M: Oscar no repitas tanto la misma palabra.

M: Ustedes revolviéron todo y algunas palabras las escribieron mal. (29 01 02. p. 92)

M: Los niños que faltan sigan leyendo.

M: Muy bien, sólo te faltó el acento. (20 05 02.p.160)

Los alumnos que iban terminando de escribir se formaban y de uno en uno leían su texto, sus compañeros le aplaudían, el maestro hacía las correcciones y les decía a los alumnos que ya habían leído que se sentaran a escuchar a sus compañeros.

Después de leer un texto, el maestro solicitaba a los alumnos que expresaran lo que habían entendido mediante resúmenes, cuestionarios o expresando opiniones. Posteriormente proponía a los alumnos realizar algunas actividades relacionadas con los contenidos de español. De esta manera el maestro no sólo promovía la sonorización de la lectura, también le daba continuidad con otras actividades como explicar el contenido, entenderlo, relacionarlo o reconstruirlo, así estaba llevando a sus alumnos a la aplicación de estrategias requisito que en la actualidad exige la lectura comprensiva como señala Carrasco (2000).

- **Lectura del maestro**

Durante una clase cuando el maestro observó que los alumnos leían muy quedito les dijo:

M: Voy a leer ustedes me van a calificar, si me equivoco le echo la culpa a los lentes.

M: Toman el libro así... (El maestro lee el texto)

M: ¿Me equivoqué?, ¿Cómo estuvo?

Aos: ¡Bien!

M: Bueno ustedes son muchos y me ponen nervioso. (13 12 01. p. 31).

El maestro al leer lo hacía con énfasis, entonación y ademanes. Los alumnos lo escuchaban en silencio. En este sentido, Garrido (1999), dice que a los lectores los forma la frecuencia con que se lee, la orientación, el estímulo que reciben para descubrir cómo y por qué se lee. El gusto por la lectura no se enseña, se contagia con el ejemplo, por medio de una demostración constante y sincera por parte del maestro, leer a los alumnos, así sugiere iniciar la clase con una lectura y que ésta se convierta en una actividad permanente.

M: Muchos profesores dicen que el niño debe resolver solo, pero yo digo que el profesor debe darles tips. Si yo les digo resuelve... ¡No eso no!... ...Hay que inducirlos para que apliquen esa inteligencia... (24 05 02. p.179).

La participación del docente en la construcción del aprendizaje de la comprensión lectora no debe ser ignorada, considerando el concepto de Vigotsky de la *zona de desarrollo próximo (ZDP)*, Cairney (1992), como una zona crítica para el aprendizaje y la enseñanza, el papel del docente sería así establecer el ambiente de aprendizaje que

permitirá a los niños emprender ciertas tareas y brindarles la ayuda y el apoyo para que logren el aprendizaje.

b) Lectura en silencio

Otra forma de leer en el salón de clase era la lectura en silencio, en esta forma de leer, el maestro pedía a los alumnos que leyeran el texto en silencio y fueran subrayando lo más importante y después de leer les decía que elaboraran preguntas, resúmenes, o buscaran palabras de difícil comprensión y expresaran opiniones del texto leído, a continuación muestro algunas evidencias:

M: México es un país subdesarrollado, vamos a leer la página 91 y 92, el tema "Actividades secundarias". Hasta la palabra compleja. Lectura en silencio, respetando puntos y comas... (13. 11. 01. p. 27).

M: Ahora den una leída en silencio y subrayen con su marca textos lo más importante (15 01 02. p. 82).

M: Lean en silencio y subrayen lo más importante. Diez preguntitas no subrayen todo... Cuestionario. (12 02 02. p.102).

M: Lean en qué consiste el experimento... Den otra leída de la 180 a la 182. Leyendo y subrayando.

M: Cierren el libro y platican lo que recuerdan. (19 02 02. p.110)

Se dice que en la lectura silenciosa, el lector no requiere prestarles su voz a las letras porque ellas ya poseen una voz que silenciosamente dialoga con el lector. Leer en silencio significa interiorizar la voz lectora, leer para uno mismo, leer para evocar lo que sabemos y evocar para comprender lo que se lee. Cavallo y Chartier (1998), señalan que es precisamente gracias a la lectura en silencio que un lector desarrolla estrategias para la

comprensión de un escrito, porque la finalidad de leer en silencio es comprender, recrear, disfrutar un texto. Así, la lectura en silencio tiene un propósito personal establecido por el lector y se convierte en una realización individual.

De esta manera las prácticas de lectura se realizaban en voz alta y en silencio y se vinculaban con la expresión oral y la expresión escrita. Así los alumnos y el maestro de una manera coordinada realizaban la lectura que no solo consistía en repetir y sonorizar sino también en entender, comprender los textos leídos.

2. La utilización de los materiales de lectura, ¿Qué se lee en el contexto escolar?

Las actividades que proponía el maestro tenían como eje principal la lectura de los libros de texto de Español, Ciencias Naturales, Historia y Geografía. De esta forma, los libros de texto se convertían en los materiales básicos de lectura con los que interactuaban los alumnos en el salón de clase.

Los siguientes comentarios muestran la importancia que tiene para el maestro el uso de los libros de texto.

M: "Nosotros aquí en el grado utilizamos los libros de texto leyéndolos, subrayando sus contenidos principales, escribiendo, lo importante que subrayamos, pero lo más importante es que comentamos de una manera propia de una manera particular ese contenido. (27 06 02. E.2).

En este sentido las prácticas escolares de lectura como señala Carrasco, (2000) tienen una estrecha relación con la forma en que el aprendizaje de la lectura es concebido en las distintas propuestas, donde el texto es el centro de la comprensión, como lo muestro en el siguiente comentario del maestro.

M: "Para mí es preocupación que algunos maestros nada mas se aboquen para la lectura en el Español, no para la lectura podemos hacerlo con Historia, con Geografía, Naturales, Civismo, e inclusive en Matemáticas, ¿cómo en Matemáticas? bueno un problema lo escribimos y lo leemos varias veces hasta que lo entendemos porque si yo no entiendo lo que me están preguntando, no voy a dar la respuesta a ese cuestionamiento, en el libro de sexto invitan al alumno a que lea, ahí mismo se esta razonando a través de los ejercicios del libro, reflexión que nos están pidiendo, ahí mismo está presentando la actividad al alumno para que se exprese y pueda él ir conformando sus propios conceptos en base a esa lectura". (27 06 02. p. 210).

Al respecto Kaufman (1998), dice que los libros de texto son producidos intencionalmente para ser empleados en forma sistemática por el escolar y señala que hay quienes defienden su uso pues consideran que éstos constituyen un recurso didáctico para facilitar el aprendizaje de los alumnos ya que presentan los temas, las actividades y las estructuras discursivas según el grado de dificultad que ofrecen.

Así, cuando el maestro iniciaba su clase, señalaba la asignatura y las páginas que se iban a leer, después proponía actividades conforme a los contenidos y las relacionaba con temas de español.

En una ocasión cuando los alumnos leyeron un tema de geografía el maestro hizo las siguientes preguntas:

M: Muy bien, ahora me van a decir ¿Qué es la palabra las?

Aos: Artículo.

M: ¿La palabra agricultura?

Aos: Sustantivo.

M: Por su acento, ¿cómo se llama la palabra explotación?

Aos: Aguda... (30 10 01.p. 9)

M: “Para febrero casi terminábamos los libros y para marzo repaso y español se va aplicar en todas las asignaturas en todo momento, yo estoy trabajando en Español, en Naturales, en Geografía, en Historia, en todo. Me gusta que saquen ideas principales, que saquen, muchos profesores piensan que se debe aprender aislado, pero no esto está a la vista todo correlacionado” (09 05 02. p. 148-149).

Esta forma de abordar los contenidos muestra como para el maestro el libro de texto tenía un gran valor, pues al correlacionar los contenidos de las diferentes asignaturas podía abordar uno o más temas del programa a partir de la misma lectura.

Así, la disponibilidad del libro de texto como un apoyo didáctico indispensable, daba seguridad al maestro, pues la dinámica de la clase no se veía interrumpida por falta de material de lectura.

En algunas investigaciones se considera la disponibilidad de los libros de texto, como un elemento que puede explicar el logro académico de los alumnos, lo que explica que el libro de texto tiene un gran valor dentro del aula y es el medio para lograr los propósitos que marcan los programas escolares.

Para proponer las actividades, el maestro en primer lugar empleaba como guía un avance programático, el cual elaboraba por semana y consistía en un cuaderno, donde anotaba los temas o los títulos de las lecciones y las páginas de los libros de texto donde se encontraban esos temas.

En este sentido, Schmelkes (1999), señala que en muchas ocasiones el libro de texto constituye el currículum real, lo que verdaderamente opera como currículum dentro del aula, lo que se encuentra más accesible para el maestro y lo único que se encuentra accesible a los alumnos.

La misma autora señala que el libro de texto es el medio por el cual, de manera más extendida, se acerca lo que ocurre en el aula a los objetivos que el Estado marca para los diferentes grados de la educación primaria. La vía del libro de texto es más sencilla que la del estudio, el análisis y la planeación a partir de los planes y programas. De esta forma la disponibilidad del libro de texto tiene que ver con la disponibilidad de un currículum real y accesible para maestros y alumnos.

Después de analizar el uso de los materiales de lectura en el grupo de estudio, considero que el libro de texto se convierte así en un recurso que emplean los alumnos para desarrollar el proceso de la comprensión lectora.

3. Los propósitos de la lectura, ¿Para qué se lee?

Los propósitos que se tenían al realizar la lectura eran diversos, sin embargo, el fin era que los alumnos fueran transformando los contenidos en conocimientos, pues el sexto grado por ser un grado que indica la articulación entre la primaria y la secundaria tiene características muy especiales y es en este grado donde se da gran importancia a la adquisición de conocimientos.

En este sentido, los propósitos de la lectura en el grupo se vinculaban con los del programa de estudio de 1993, donde se dice que al tener como propósito estimular las habilidades que son necesarias para el aprendizaje permanente, se trata de que en todo momento la adquisición de conocimientos esté asociada con el ejercicio de habilidades intelectuales y de reflexión.

Así, cuando el maestro sugería a los alumnos que leyeran, en la mayoría de las ocasiones les indicaba algunos propósitos como eran: entender el contenido, encontrar la idea principal, subrayar lo más importante, escribir un texto a partir de lo que recordaban y después leerlo en voz alta, contestar cuestionarios, comentar la lectura y contestar exámenes. Por ejemplo, en una clase después de leer el tema en voz alta y en silencio el maestro pidió a los alumnos que subrayaran lo más importante:

*M: "Yo subrayé lo que les voy a preguntar, cierren el libro no quiero libro abierto".
(30 10 01 p.5),*

Como algunos alumnos se distraían, el maestro también empezó a subrayar lo que para él era el contenido más importante, algunos niños lo observaron, dejaron de platicar y comenzaron a subrayar. Después el maestro pidió que levantaran la mano los que ya habían terminado y les dijo que les iba a sacar unas preguntitas.

M: Levanten la mano los que ya terminaron.

M: No. 1, fecha y tema.

M: ¿Cómo se llama cuándo los seres van de un lugar a otro?... (15 01 02. p. 83).

Así les dictó 25 preguntas, al terminar les indicó que cerraran su libro y contestaran el cuestionario, y les hizo énfasis en que si no sabían una pregunta se pasaran a la siguiente y al último trataran de recordar. En este sentido, Carrasco (2000), dice que para lograr comprender el texto que se lee, se requiere de una participación activa, del establecimiento de un propósito.

En algunas ocasiones para revisar los cuestionarios cuando la mayoría de los niños terminaban de contestar, el maestro les solicitaba que intercambiaran libretas, posteriormente, un alumno decía la pregunta y los demás contestaban en voz alta, al mismo tiempo que iban calificando el cuestionario de su compañero.

M: 5 minutitos, yo digo quien pasa al frente y lee sus 10 preguntitas y no me van a decir esa no la tengo, todas. Los demás en su cuaderno se ponen tache o palomita. (12 02 02. p. 103).

M: Levanten la mano los que ya intercambiaron libreta... (12 02 02. p.106).

Al final les pidió que levantaran la mano los que tenían menos de 10 buenas, siete niños levantaron la mano y en cierta forma, esta actividad le permitió al maestro saber cuántos alumnos no habían logrado contestar correctamente el cuestionario.

Así, algunos de los propósitos al realizar la lectura eran: encontrar las ideas más importantes, contestar un cuestionario para aprender contenidos. Condemarín (1999), señala que la lectura es la única actividad que constituye, a la vez, materia de instrucción e instrumento para el manejo de las otras fases del currículum. Una de las metas en la educación básica era principalmente aprender a leer, ahora el énfasis está puesto en leer para aprender.

En el mismo sentido, Goodman (1982), recomienda que se genere un ambiente alfabetizado, pues señala que se lee mejor si la lectura se utiliza para algo. Contar una historia, obtener información necesaria para realizar una tarea, por lo que sugiere que la lectura debiera estar integrada a las asignaturas. La eficiencia en la lectura se relaciona en forma estrecha con el éxito escolar. El lector rápido y preciso posee un instrumento inapreciable para apropiarse del conocimiento de los libros.

Esta situación nos ayuda a entender, por qué los alumnos que terminaban primero tendían a trabajar más rápidamente y en consecuencia su participación era dinámica.

M: Estos son los nombres de los primeros 5 que terminaron de escribir y son los que van a leer. (13 11 01.p.33)

Al respecto Condemarín (1999), señala que el lector deficiente lee de manera tan lenta, que no puede procesar directamente el significado y en consecuencia, depende en gran medida de lo que aprende por medio del escuchar, motivo por el cual tiende a fracasar en las materias que requieren de lectura.

En el grupo de estudio los propósitos al realizar una lectura eran diversos, como seguir aprendiendo, leer para informarse o comprender el contenido de los textos. Carrasco (2000), dice que en todos los propósitos que se tienen al realizar una lectura, existe una condición fundamental que es la comprensión.

De esta forma llego a concluir que en las prácticas lectoras algunos de los eventos que involucran la comprensión lectora son: las formas de leer, los materiales que se emplean, los cuales son principalmente los libros de texto y los propósitos que se tienen al realizar la lectura. Al mismo tiempo en estas prácticas lectoras observé que la lectura se realizaba como una actividad dirigida y compartida, en donde el maestro y los alumnos asumían la responsabilidad de realizarla.

De alguna manera, esta forma de abordar la lectura me dio la pauta para desarrollar la información del siguiente capítulo. Pues en la dinámica de la clase observé cómo durante la clase el maestro y los alumnos empleaban diversas estrategias.

CAPÍTULO IV

LA CONSTRUCCIÓN DE LA COMPRENSIÓN LECTORA

En este capítulo describo la forma como el maestro promovía el trabajo con la lectura e identifiqué así la categoría estrategia, la cual se integra por dos subcategorías que son: Las estrategias del maestro y las estrategias de lectura, subcategorías en donde identifiqué algunos eventos que influyen en la construcción de la comprensión lectora de los alumnos.

Así, en la primera parte del capítulo presento la dinámica de la clase en donde se acentúa la intervención del maestro. En la segunda parte muestro algunas estrategias de lectura empleadas por los alumnos.

1. La dinámica de la clase, un trabajo predeterminado que se modifica

A continuación muestro la dinámica de la clase en el grupo de sexto grado, donde el maestro y los alumnos en un ambiente de interacción iban construyendo su trabajo con características específicas.

Al iniciar las actividades el maestro dedicaba aproximadamente treinta minutos para revisar la tarea, la que calificaba en forma grupal, pues los alumnos participaban expresando cómo la habían realizado, cuando se revisaba la tarea de matemáticas el maestro empleaba el pizarrón, pues para él era importante que los alumnos expresaran los

resultados y al mismo tiempo se dieran cuenta si habían o no cometido errores y si habían aprendido o no los contenidos que se manejaban en las tareas.

Posteriormente, el maestro pedía a los alumnos que leyeran un tema de alguna de las asignaturas de Español, Ciencias Naturales, Historia o Geografía. Una estrategia empleada por el maestro era: *iniciar la clase con preguntas y opiniones a partir del título*. Antes de leer el maestro hacía algunas preguntas relacionadas con los contenidos a tratar, o les sugería que a partir del título expresaran sus opiniones acerca del contenido del texto.

Cuando les dice "*...díganme ustedes, quien me puede decir, sin ver lo que dice la lectura...*" *... "si no me dicen voluntarios yo les voy a ir pidiendo la información dirigida, vean el puro título..."* (04 12 01 p. 35).

De esta forma cuando los alumnos no intervenían voluntariamente, el maestro nombraba a los que deberían de participar, después de que algunos opinaban, el maestro continuaba dirigiendo las actividades y los alumnos complementaban la información.

M: ¿Quién quiere explicar ese párrafo?

Ao: Los médicos trataban de fabricar fórmulas, pero no podían hasta el siglo XIX se dieron cuenta que estaban siendo provocadas por bacterias.

Ao: ¿Cómo anda el virus del SIDA, en el aire o dónde?

M: El SIDA se transmite por la sangre...

Ao: ¿Desde cuándo se descubrió el virus del SIDA?

M: Ya existía pero desde hace veinte años se empezó a difundir más.

Ao: Si alguien tiene SIDA estornuda, y otro que esta cerca tiene una herida, ¿se contagia?

M: Leemos otro párrafo.

M: Ipiña comenta.

Ao: Hay que llevar una vida sana.

Ao: Hacer ejercicio también, no consumir sustancias nocivas. (29 01 02 p. 88).

Al permitir los comentarios el maestro favorece que los alumnos relacionen la información del texto con sus experiencias y promueve la participación, de esta forma los alumnos adquieren seguridad al expresar sus comentarios y opiniones y éstas son situaciones que los llevan a la comprensión.

Esta forma de determinar la participación conduce a realizar una comparación entre lo que se dice de la enseñanza tradicional y las ideas actuales de los programas escolares. En la primera se tiene la concepción de que el maestro es quien determina los conceptos que se van a aprender y los alumnos son receptores y se limitan a realizar lo que el maestro decide.

Sin embargo en los programas actuales se dice que, aún cuando el profesor es quien dirige y propone la mayoría de las actividades no es quien las determina.

En el ejemplo presentado, vemos cómo el maestro a partir de que los alumnos no participan hace uso de otra estrategia que es: *sugerir otras alternativas de colaboración*, así el maestro tiende a encausar y sugerir actividades y no sólo a presentar el conocimiento para que los alumnos lo repitan o memoricen.

A continuación presento la secuencia de una clase donde muestro cómo el maestro empleaba otras estrategias que eran: *realizar actividades simultáneas, correlacionar contenidos y optimizar el tiempo*. Se observa también, cómo el maestro tiene que atender al mismo tiempo diversas situaciones sin descuidar a los alumnos, así el trabajo va tomando formas muy particulares que de alguna manera en la práctica docente son irrepetibles y rompen con la rutina. Cuando el maestro va a dictar un cuestionario entran dos señoras de la mesa directiva a pedir una cooperación.

M: A lo mejor nos ganaron, ahorita nomás le van hacer las cuentas, mientras la niña está haciendo cuentas, ustedes fíjense bien, van a sacar su libreta y les voy a dirigir unas preguntas, libreta de Ciencias Naturales, pónganle ahí la fecha...

M: A ver, pongan Ciencias Naturales y con la mejor letra que tengan para que no me hagan quedar mal, van a anotar las preguntas.

M ¿Cuánto es ahí?

Aa: 173.

M: ¡Felicidades!, no nos ganan, bueno muy bien.

M: Bueno tengan la libreta ahí, mientras la niña hace las cuentas ustedes anoten, número uno ¿qué significa para ti la etapa de los grandes cambios?, van a ser puras como opiniones personales hijos, que no tienen mucho que ver, si tienen que ver con el contenido, pero eso es precisamente.

M: Qué significa, la palabra que lleva acento, ¿qué clase de acento es?...

Aa: Enfático.

M: Enfático porque muestra énfasis

M: Y en la pregunta, enfático, Qué significa, significa, esa no lleva acento, ¿Qué significa para ti la etapa de los grandes cambios?

M: fíjense en todo cambios lleva m antes de b, fíjense en todo.

Aos: No nos dicte así... no, no dicte así. (14 12 01 p.46)

Estas acciones de los alumnos muestran como la lógica del alumno y la lógica del maestro están presentes, aunque no son las mismas y así las intervenciones sugieren al maestro que haga algunas modificaciones. Pues como señala Rockwell (1986), los alumnos también contribuyen en la trama de las relaciones establecidas en el aula, con su participación o sus silencios, con su entusiasmo o su apatía, a la construcción social de un conocimiento escolar.

M: Dos ¿De quién crees que debe tener comprensión un adolescente?

M: De quién, acento enfático, crees que debe es, debe tener comprensión, comprensión m antes de p, con n y con acento, el adolescente.

M: Mientras terminan les voy a dirigir preguntas orales. ¿Quién inventó la televisión a color?

Aos: Guillermo González Camarena... (14 12 01. p. 46)

En este párrafo se observa cómo el maestro conducía a los alumnos al aprendizaje de reglas ortográficas y de contenidos. Así, el realizar actividades en forma correlacionada permitía al maestro abarcar temas de dos o más asignaturas en un mismo horario.

De esta manera, el maestro terminó de dictar las preguntas. Los alumnos contestaron el cuestionario y cuando la mayoría terminó, les pidió que escucharan y les explica que dirán las respuestas los alumnos que están en las dos filas del extremo.

Después de que los alumnos de las dos filas señaladas lean sus respuestas el maestro revisa el trabajo de uno en uno y les señala los errores que cometieron. Al mismo tiempo, el maestro les pide a los alumnos que ya terminaron que realicen una actividad de español, la

cual consiste en conjugar el verbo ser en la primera persona del singular en todos sus tiempos, así mientras el maestro sigue revisando el trabajo de los alumnos que faltan, los que terminaron pueden realizar otro actividad.

M: A ver Cindy dame la respuesta de las preguntas... (04 12 01. p. 46)

M: Puedo apreciar que algunos niños titubean porque no escriben bien y les vamos a revisar.

M: ¿Qué significa para Idania?

M: ¿Jesús que cosa es la palabra qué?

Ao. Una conjunción.

M: Si yo les anoto una calificación les pido que corrijan pero la calificación ya no se cambia (04 12 01 p. 48).

En este fragmento se observa que el maestro se centra en dirigir a los alumnos hacia la adquisición de conocimientos y los alumnos tratan de seguir la dinámica que propone el maestro y la mayoría siguen las instrucciones para realizar el trabajo y un referente que tienen los alumnos para realizar la actividad y terminarla es que: *el maestro revisa y otorga una calificación*, siendo ésta otra estrategia del maestro para garantizar el cumplimiento del trabajo. Así, los alumnos realizan las actividades propuestas teniendo dos intenciones, una participar y expresar lo que han aprendido y la otra mostrar su trabajo terminado correctamente y obtener una calificación.

En esta clase se observa la realización de actividades simultáneas y paralelas que el maestro propone para abarcar más contenidos en menos tiempo, ya que éste es insuficiente para escuchar las opiniones de los alumnos. El maestro expresa su preocupación por la falta

de tiempo para que todos participen en forma oral. En este sentido, el tiempo limita la participación individual y en forma oral de los alumnos, sin embargo, el maestro busca recursos para contrarrestar esta situación como *la realización de actividades simultáneas y el uso de cuestionarios* como otra estrategia por ejemplo cuando les dijo:

M: Los que terminan de leer contestan un cuestionario de treinta preguntas, los que terminan de contestarlo pueden ir saliendo a recreo cuando escuchen el timbre.

Cuando los alumnos estaban contestando el cuestionario el maestro me comentó lo siguiente:

M: "Sólo de esta manera podemos aprovechar el tiempo si no contestan estas preguntas después se pierde la idea y ya no hay continuidad y de otra manera no se logra nada". (25 02 02 p. 116).

Se dice que una gran parte de las actividades escolares se sustentan en la utilización del escrito, pues los alumnos emplean más tiempo en leer y escribir que en hablar y comentar (Sensat, 1990). Así, algunas actividades son determinadas por el tiempo.

En el trabajo escolar se tiene como elemento primordial el tiempo, las actividades escolares se rigen por un calendario escolar y un horario determinado y en el salón de clase las actividades se rigen también por un horario de asignaturas. Sin embargo, el maestro realizaba su trabajo de una forma correlacionada, la cual le permitía abarcar contenidos de dos o más asignaturas en un mismo horario.

Así, el maestro Antero para atender a los alumnos y las diversas actividades en la escuela ha buscado formas que le han permitido atender desde sus posibilidades todas las situaciones que requiere la práctica docente y expresa lo siguiente:

M: "Mi mayor problema es el tiempo como ustedes ven hay muchas interrupciones y hay actividades extra clase como reuniones en la Dirección, llegadas tarde de los maestros, también de los alumnos. Como a mi me gusta llevar todo y lo que hago es que llego más temprano, salgo más tarde. (09 05 02. P 148-149).

El tiempo que tenían los alumnos para trabajar también se veía limitado porque en el transcurso de la mañana se deberían de realizar varias actividades, el maestro expresaba su preocupación en expresiones como:

M: "Y el que no acabó no acabó porque ya es mucho tiempo" (30 10 01. p. 7).

M: "¡Ándele Lupita, porque no le alcanza el tiempo agarre el lapicero y escríbale!" (13 11 01. p. 24).

M. "No nos alcanzó el tiempo para la próxima" (13 11 01. p. 34).

M: "No tenemos tiempo tenemos 15 minutos" (23 04 02.p. 133)

Así, los alumnos tenían tiempos precisos para trabajar y presentar sus trabajos, este tiempo no sólo lo ha determinado el maestro es el resultado de toda la estructura de organización del sistema educativo, así el tiempo puede facilitar o hacer difícil el trabajo del maestro y los alumnos. De esta manera y de acuerdo con (Hargreaves 1992, citado en Salgueiro: 1998) el tiempo es el determinante social más importante de la práctica docente.

De esta forma considero que la dinámica de la clase además de ser determinada por el maestro y los alumnos, depende y es definida también por las condiciones materiales como el tiempo y en ella se viven momentos de contradicción y de tensión, por un lado el profesor debe cumplir con fines establecidos en los programas escolares en horarios y tiempos definidos y por otro lado como ser humano es sensible y tiene la capacidad de intervenir de acuerdo a sus propias experiencias.

De esta forma el maestro muestra las alternativas que ha ido construyendo y modificando a partir de su experiencia y de la interacción con sus alumnos, pues a través del tiempo se ha dado cuenta de que al realizar actividades simultáneas y correlacionando contenidos de dos o más asignaturas así como llegar más temprano y salir más tarde le proporciona tiempo para atender mejor a sus alumnos.

2. Las estrategias de lectura, el camino para llegar a la comprensión lectora

En este apartado, describo el trabajo que se relaciona con las estrategias de lectura que empleaban los alumnos, a partir de la interacción que tenían con los textos escolares. Pues como mencioné en el capítulo tres, los alumnos empleaban como material de lectura los libros de texto.

El maestro al iniciar la clase, lo hacía con alguna pregunta relacionada con el contenido de estos materiales o les pedía que expresaran sus opiniones acerca de lo que podía tratar el texto a partir del título. Otra forma de pedir la participación era diciéndoles que escribieran una opinión personal y establecieran comparaciones.

Al respecto, se dice que la comprensión lectora sucede antes y después de leer un texto: antes, al construir un puente entre lo nuevo y lo que ya se conoce, el maestro puede formular preguntas provocativas para introducir un texto y después al revisar, reparar y sustentar lo leído (Standal y Betza 1990, citados por Klingler: 1999).

A continuación muestro algunas evidencias en las que el maestro a partir de preguntas y otras actividades promovía que los alumnos aplicaran algunas estrategias de lectura.

M: Van a leer un tema de historia, es importante que desde el principio tengan la idea clara. ¿Qué es la historia?

Aa: La historia nos dice lo que pasó, es un relato y estudia lo pasado.

M: Muy bien el tema es "La Prosperidad Porfiriana" y van a leer las páginas 56 y 58 ¿Qué creen que tenga algo de bueno o algo de malo? Respetando puntos y comas, dándole entonación y en voz alta. (06 11 01 p. 10).

Después de que los alumnos participaban y daban sus opiniones el maestro les dice que verán un tema de historia que tiene como título "La Prosperidad Porfiriana". Así cuando el maestro iniciaba la clase con preguntas, tendía a estimular la utilización de los conocimientos previos que tenían los alumnos, en relación al tema que se iba a tratar.

Posteriormente pedía a los alumnos que realizaran la lectura en voz alta y les decía que escribieran algo sobre el tema haciendo comparaciones y que al final escribieran una

opinión. Cuando los alumnos estaban escribiendo sus opiniones una alumna hace el siguiente comentario:

Aa: "Oiga profe, también ahorita pensándolo bien casi estamos igual que en el gobierno de Porfirio Díaz a todos los trabajadores casi, casi los tratan como esclavos, les pagan muy poco y todavía pagaran poco y el dinero alcanzara pero no, que las cosas que tuvieran que comprar estuvieran baratas" (12. 06. 01. p. 12).

En su opinión la alumna hace una comparación, *relaciona para asociar información*, en este sentido en el estudio de la IRA (1999), se dice que las estrategias son formas prácticas pero flexibles de responder a contextos, situaciones o demandas reconocidas. Garner citado por Klingler (1999), señala que una estrategia es una acción o serie de acciones que se realizan para construir significado, al leer se aprenden y desarrollan estrategias de lectura. El lector busca alcanzar un fin, comprender un texto y aplica acciones para conseguirlo.

De esta forma cuando el maestro pedía a los alumnos que hicieran comparaciones y escribieran una opinión promovía que desarrollaran el pensamiento crítico y reflexivo. Al respecto el programa de español se organiza en cuatro componentes uno es la lectura, la que a su vez incluye el aspecto de la comprensión lectora donde se tiene como propósito general que los niños avancen en el desarrollo y uso de estrategias de lectura para comprender y analizar críticamente lo leído. La lectura crítica como señala Barret, en Condemarín (1999), requiere que el lector emita un juicio valorativo, comparando las ideas presentadas con criterios externos dados por el profesor u otros medios escritos.

En los comentarios de la alumna hay un interés en el tema de historia y al mismo tiempo, demuestra que no hay una memorización, ni se da la simple repetición de lo leído, sino que establece una comparación donde se relaciona la información del texto con situaciones económicas de la época actual.

De esta manera la alumna aplica una estrategia donde *relaciona estímulos provenientes del texto con su experiencia personal*. Esta asociación de información es básica y prácticamente todos los lectores la realizan. Así está aplicando una estrategia que puede asociarse de acuerdo con Pritchard, en Carrasco (2000), a la estrategia de *utilización del conocimiento previo* la que se asocia con *la estrategia de predicción o anticipación*. Anticipar o predecir son comportamientos que hacemos en nuestra vida cotidiana, incluso cuando no leemos. La importancia radica en comprobar que nuestras predicciones son correctas.

El mismo autor da un valor positivo al uso del conocimiento previo, al identificar la estrategia de *responder afectivamente al contexto del texto*, en la que dice que cuando el texto activa en el lector alguna fibra sensible es más fácil de retener y recordar.

En el siguiente comentario se observa otra estrategia asociada a la estrategia de predicción y anticipación y donde se da un valor al conocimiento previo:

Aa: Este gobierno tenía las ideas raras, pues decía unas buenas y otras malas y para mí ese gobierno me da miedo y no me hubiera gustado trabajar como peón o esclavo

y con desigualdad y mi otra opinión es que el gobierno de Díaz y el gobierno de Fox son casi iguales. (06 11 01 p. 10).

Aa: Quiero decir lo que yo entendí de la lectura de La Prosperidad Porfiriana, durante el gobierno de Díaz, hubieron muchas cosas, algunas buenas y otras malas y las cosas buenas que hizo este señor se encuentran veinte mil kilómetros de vías férreas de México a Estados Unidos. Entre las cosas malas se encuentra que a los campesinos les quitaban todas sus tierras y se las quedaba una sola persona a la que se le llamaba latifundio, a estos campesinos les dieron un trabajo muy forzado, muy forzado y trabajaban mucho casi se mataban de tanto trabajo y trabajaban el día entero, es mas ni les daban dinero, les daban especies como frijol, etc, trabajaban como esclavos... En mi opinión personal pienso que ese gobierno fue muy rudo o algo así, aparte que a nadie se le tiene que tratar como esclavo, pero que decimos casi, casi estamos igual, bueno hay que tratar de luchar por no ser como el gobierno de Díaz. (06 11 01 p. 19).

En esta opinión se identifica la respuesta afectiva al contexto del texto, la cual es asociada a la estrategia de predicción. En su opinión la alumna aplica otra estrategia que es cuando *se especula sobre la información*. Especular puede ser una forma de *inferir* que es otra estrategia porque el lector no sólo llena vacíos de información sino que busca implicaciones y relaciones entre lo que el texto dice y lo que sabe o espera. La aplicación de estas estrategias son elementos básicos para la comprensión lectora.

En este caso Pritchard en Carrasco (2000), señala que es difícil aislar las estrategias y aplicarlas por separado, los lectores las aprenden durante la lectura y ellas ocurren simultáneamente se sobreponen.

Otra estrategia que aplican las tres alumnas está asociada a la formulación de inferencias y es la de *realizar conexiones*, ésta se da cuando el lector relaciona información entre elementos del texto y entre éstos y la información previa que el lector posee y las pistas que el texto le proporciona para cubrir vacíos de información. Trabasso en Carrasco (2000).

En el siguiente párrafo presento la opinión que dan dos alumnos a partir del título:

M: Véanle el título.

M: Díganme quién me puede decir, sin ver lo que dice la lectura. "Los cambios del cuerpo en la adolescencia", sin ver lo que dice la lectura... Si no me dicen voluntarios yo les voy a ir pidiendo la información dirigida, vean el puro título... (04 12 01 p. 35).

Ao: lo que nos quiere decir el título es que tenemos diferentes etapas de la vida que nos van dando varias formas de vivir, pero importante para vivir y en la adolescencia nos quiere decir que es donde van empezando los cambios mayores como nuestro sistema, este nuestros músculos y en esa etapa también nos debemos de... (04 12 01 p. 36).

Ao: Los cambios de la adolescencia son muy drásticos y en base al desarrollo nos da mucho cansancio y mucho sueño, este en el desarrollo hay más crecimiento, en la adolescencia sí. (04 12 01 p. 36).

Así, las preguntas y las opiniones a partir de un título llevan a los alumnos a la aplicación de algunas estrategias de *anticipación o predicción*. Carrasco (2000), dice que estas estrategias son utilizadas por los lectores a partir de actualizar durante la lectura su conocimiento sobre la estructura de los textos y sobre el tema en cuestión. Por su

exposición previa a diversos textos, un lector reconoce pautas recurrentes y estructuras de texto que le permiten adelantar lo que encontrará frente a un nuevo material de lectura.

Al respecto (Frank Smith 1983:95), señala que “la predicción es la eliminación previa de las alternativas improbables”. El lector tiene tres razones para predecir: primera siempre se está más interesado en lo que probablemente ocurrirá que en lo que está ocurriendo. Segunda porque hay demasiadas formas de interpretar lo que se presenta. Y tercera la predicción permite seleccionar una alternativa de entre varias probables. Las predicciones pueden ser múltiples y el texto funciona como evocador de esas predicciones.

Otra estrategia que aplican los alumnos en el grupo de sexto grado es la de *inferir*. Cuando se está analizando un tema de geografía "Las actividades primarias". Después de realizar la lectura el maestro les pide que subrayen con su marca textos lo más importante, posteriormente les hace algunas preguntas en forma oral, las cuales contestan en forma grupal y en voz alta, al final les pide que escriban un texto como se muestra a continuación:

M: Con su letra más bonita escriban un texto, con el título "Actividades primarias.

Aa. Podemos completar con lo que ya sabemos y no viene en el libro

M: Que si sabe algo más lo puede escribir.

Ao: ¿Profe, aquí como que les faltó lo de la minería no? ¿lo podemos poner?

Ao: Profe para revisar al final porque luego se nos va la idea. (30 10 01 p. 6).

En este párrafo se observa cómo el alumno aplica *la inferencia*, esta estrategia se aplica para complementar la información proporcionada por el texto, esta información le ayuda a inferir lo que está implícito. Según K. Goodman (1982:22). La inferencia es

utilizada para decidir sobre el antecedente de un pronombre, sobre la realización entre caracteres, sobre las preferencias del autor, incluso para decidir lo que debería decir cuando hay algún error de imprenta.

Así, el reporte de las inferencias parece ser uno de los indicadores para determinar si un texto ha sido comprendido. De esta manera el lector está construyendo una interpretación.

Gómez Palacio et al. (1994), afirma que las inferencias son la esencia misma de la comprensión lectora, al aplicarlas se comprende más el texto y tiene carácter complementario y, según Trabaos, citado por Carrasco (2000), las inferencias realizan cuatro funciones: 1. Resolución de ambigüedad léxica, 2. Resolución de referencias pronominales y nominales. 3. Establecimiento de un contexto para la frase. 4. Establecimiento de un marco más amplio dentro del cual interpretar, es decir, un marco para construir un modelo básico del significado del texto. A éstas le agregan dos más 5. Completar información ausente en el texto y 6. Visualizar consecuencias a partir de los elementos ofrecidos por el texto, particularmente en el caso de textos narrativos.

En el ejemplo presentado el alumno considera importante completar la información que se menciona en el texto y que sin embargo no se explica de manera amplia como los otros temas, de esta manera estaba aplicando una estrategia asociada a la inferencia.

Una de las actividades posteriores a la lectura, que promovía el maestro era pedir a los alumnos que cerraran el libro y escribieran el contenido que recordaban.

M: A los que les vaya revisando, cierren su libro y escriban lo que recuerdan sin sacar el libro... (13. 11. 01. P. 33).

M: Vamos a organizar lo que leímos y lo organizamos, hacemos un escrito, cerramos el libro y escribimos, sacamos la libreta y escribimos. "La cultura de la prevención", organicen su pensamiento y luego escriban. (29 01 02 p.92).

Texto de una alumna:

Aa: La cultura de la prevención

Todos debemos de tener una verdadera cultura de la prevención, porque tener esa cultura de la prevención nos va a servir como para evitar algunas enfermedades como las adicciones a sustancias nocivas para la salud. También nos puede servir para evitar la sífilis y la gonorrea que son enfermedades de transmisión sexual, también existe el SIDA que es una enfermedad mortal que ataca principalmente al sistema inmunológico.

La enfermedad del SIDA es mortal que hasta ahora no ha encontrado la cura.

Las quemaduras también se deben prevenir ya que éstas dejan una huella imborrable para siempre en nuestro cuerpo.

El envenenamiento también se puede evitar, evitando tomar sustancias tóxicas como: sosa cáustica, desinfectante y cloro.

Las adicciones también se deben evitar buscando información sobre lo que puede pasar con las consecuencias de tomarlo, además de contar con la información de que son nocivas para la salud.

Si todos tenemos una cultura sobre la prevención tendremos una vida sana sin adicciones. (23 04 02 p. 134).

En esta actividad se observa cómo la alumna recupera algunos eventos donde hace explícito lo leído y aplica de esta manera una estrategia que se da como resultado de la lectura que es *recuperar y recordar lo leído*. Pritchard, citado en Carrasco (2000), señala que durante el proceso de lectura y al terminar una actividad de lectura, el lector es capaz de recordar lo leído. Como estrategia activa se le puede solicitar al lector que esta recuperación y recuerdo se hagan explícitos.

La recuperación y el recuerdo de la lectura, no necesariamente tiene que ver con la integración de información, sino con la recuperación de contenidos subjetivamente importantes para el lector. En este sentido, se dice que con esta idea se han realizado evaluaciones que son llamadas de comprensión y que en realidad sólo evalúan la memorización de detalles secundarios. (Gómez, 1997).

En este caso, la forma como el maestro promueva la actividad definirá la diferencia entre una actividad o evaluación de la comprensión y la evaluación de una simple memorización.

De esta forma, el análisis de las estrategias empleadas por los alumnos me ha permitido identificarlas como otro de los eventos que influyen en la comprensión lectora, así considero que las estrategias de lectura son el camino para desarrollar el proceso de la comprensión lectora, la cual como señala Garrido (1999: 99), se construye y por lo mismo se va dando en diferentes niveles de acuerdo con las experiencias y circunstancias de cada lector.

Rubin en Klingler (1999), señala que se ha percibido que los lectores eficientes, en términos de comprensión, comparten algunas características: pueden razonar con inferencia; pueden asimilar, jerarquizar, comparar, establecer relaciones, sintetizar y evaluar la información; integran la nueva información con la ya existente en su sistema de memoria y pueden pensar más allá de los conocimientos que reciben y son capaces de seleccionar lo que es relevante y lo que no.

La información de este capítulo permite observar cómo el trabajo que se realiza en el salón de clases tiende a acentuarse por la dirección del maestro y así el profesor mediante diversas estrategias conduce a los alumnos a la participación y es en las intervenciones de los alumnos donde se puede identificar el uso que hacen de las estrategias de lectura.

CAPÍTULO V

CONCEPCIONES DEL MAESTRO SOBRE LA LECTURA

En este capítulo presento las concepciones del maestro sobre la lectura, como el conjunto de pensamientos que el maestro tiene en relación con la enseñanza y el aprendizaje de la lectura. En la primera parte rescato algunas experiencias laborales y personales del maestro y en la segunda analizo los saberes y las creencias del maestro sobre la lectura.

1. El maestro y la lectura

En este apartado describo algunas experiencias del maestro en relación con la lectura, la importancia que tiene para él y la forma como ha llegado a considerarla indispensable en su vida, por ejemplo cuando dice:

M: "Leer y escribir es cosa mía, mi papá y mi mamá no sabían escribir. En la primaria tuve los mejores profesores, en la secundaria, en la normal, yo no tenía quien me explicara, entonces yo tuve que leer para entender, a mi no me gusta leer literatura barata, me gusta leer libros, revistas científicas, uno tiene que leer, yo la cultura la entiendo de una manera global, pero mis profesores fueron los que me iniciaron en la lectura, mis padres no, mis amigos no. Recuerdo los nombres de mis profesores de primaria: Josefina, Jesús Zúñiga. En secundaria Victorino Cervantes, Baltazar. En la Normal: Juan José Arreola, Núñez Gutierrez, Victor Matías. A mis profesores yo les veo los aspectos positivos, me acuerdo de todas las cosas positivas que hacían en bien mío. A los profesores en general yo no me fijo en el nivel que sea." (9. 05.02. p.149).

En este párrafo se observa que el maestro guarda cierto respeto hacia los profesores como las personas que lo enseñaron a leer y cómo surgió en él, el interés por la lectura y al mismo tiempo en estos comentarios, el maestro involucra en su experiencia con la lectura aspectos afectivos de su personalidad.

M: En mi vida como estudiante yo siempre traté de leer los libros, todo libro que a mi me daban yo lo leía lo manejaba como una curiosidad, como era algo nuevo para mí, algo sorprendente, me empezó a gustar la lectura, a tal grado que posteriormente yo leía revistas, pero siempre revistas que traían artículos científicos, siempre me han gustado las revistas que me dejen algo de cultura, siempre me ha gustado comprar revistas que traigan contenidos científicos. Me gusta comprar el periódico para leerlo, para comentarlo y me enfoco más en los artículos de política, de ciencia, en los artículos que me dejan algo a mí, que me sirva para expresarme. (27 06 02. E. 2).

En este párrafo se observa cómo el maestro establece una relación entre leer e interés. Así, él dice que lo más importante para practicar la lectura es tener un interés. Considera sobre todo la lectura informativa, como los artículos de ciencia y la lectura del periódico.

En una ocasión cuando un alumno hace un comentario de fútbol el maestro saca su periódico y se lo muestra:

Ao: ¿Profe vio el partido del Real? Los baloneros luego, luego les llevaban los balones.

M: Pues que crees que me dormí en mis laureles, mira, aquí tengo mi periódico, mira, al rato me voy a poner a leerlo.

En el siguiente comentario el maestro habla acerca de su preparación y muestra cómo, ha ido adquiriendo su formación, a través de sus vivencias personales y laborales y en donde están presentes sus emociones y sentimientos.

M: Tengo veintisiete años de servicio, nunca he disfrutado de mi cheque, le he ayudado a todos mis hermanos para que estudien, les he ayudado a hacer sus trabajos, he leído, a mi, me deprime no haber podido estudiar, aquí en San Luis no había la Universidad Pedagógica, había que ir a otros estados, como Tamaulipas, Guadalajara. Ahora que está me ponen trabas, trabajaba lejos no llegaba, en fin. Mi preparación es de normal básica titulado, en el nivel "C" de Carrera Magisterial, yo en los exámenes salgo muy bien y también voy a concursos, amplió mis conocimientos... (09 05 01 p. 149).

En los comentarios del maestro se acentúa una carga afectiva relacionada con sus experiencias, preferencias e inclinaciones. La cual tiene una estrecha relación con su forma de concebir la lectura. Así, cuando plantea el trabajo con los libros pone en juego las representaciones y los saberes adquiridos en su historia personal.

2. Saberes y creencias del maestro sobre la enseñanza y el aprendizaje de la lectura

En este apartado muestro algunas opiniones del maestro que muestran lo que él sabe y cree acerca de la enseñanza y el aprendizaje de la lectura. Los saberes y las creencias están íntimamente relacionados, no son independientes y se mueven entre lo convencionalmente aceptado, lo demostrado, lo no demostrado y la funcionalidad, como lo señala (Woods, 1996, en Juárez: 2002), en lo que llama BAK, sistemas formados de creencias (beliefs), presuposiciones (assumptions) y conocimientos (Knowledge).

El maestro considera que la lectura debe estar asociada al aprendizaje de conocimientos, y señala que la ve como un instrumento valioso, un instrumento importante que le soluciona muchos problemas y que los niños deben saber leer bien, porque algunas veces leen y no comprenden.

M: Andan mal en comprensión, al leer bien se debe entender lo que viene en los libros (23 04 02. p.136).

M: Antes de empezar lo básico es la atención. El libro lo deben emplear diariamente tengan tarea o no. (20 05 02. p.157)

Piensa que si los niños leen bien, escuchan bien, entonces se debe entender lo que viene en los libros. Lo básico es la atención deben atender para que se comprenda para que se expresen y vayan conformando sus propios conceptos y considera que los niños deben tener el hábito de la lectura en su casa y en la escuela y a través de la lectura los niños deben ir conformando sus propios conceptos, dice que en la escuela los niños tienen dificultades al leer porque no vienen habituados a leer el libro de texto.

Al finalizar una clase el maestro hace el siguiente comentario:

M: “Empeño, confianza, emoción, lo que hago, me gusta, yo no veo el reloj, si se prolonga la hora”... y pienso que los niños van a salir adelante (23 04 02. p.136).

Así, cuando el maestro recibe a los alumnos les pide: primero atención, segundo asistencia y tercero cumplimiento, trabajo alegre, porque lo que se hace con gusto se hace mejor. El maestro en el salón de clases les pone el ejemplo de cómo leer, todos los días

trata de leerles en voz alta, respetando los signos de puntuación, con énfasis, volumen y lo más importante con entusiasmo, porque a él, le gusta su trabajo y todo lo que hace lo hace con alegría

Los libros de texto para el maestro son el recurso más importante porque la lectura se va a ver en todas las asignaturas y si no entienden lo que leen y tienen que resolver exámenes y cuestionarios entonces no van a dar la respuesta correcta.

Para él, en todas las asignaturas se requiere que el niño reflexione para que comprenda y considera que los alumnos desarrollan la comprensión lectora con resúmenes, ensayos y debates. En el resumen porque tiene que ir seleccionado las ideas más importantes con las mismas palabras del autor. En el ensayo porque aprende a dar sus opiniones en base a lo que leyó y entendió. En el debate porque en él manifiestan conceptos que ya entendieron y que los van a interpretar con argumentos valiosos, así para el maestro el resumen, el ensayo y el debate son instrumentos valiosos que el niño puede emplear para demostrar que comprendió lo que leyó. A continuación muestro la opinión del maestro:

M: En los debates se ve la comprensión lectora, cuando un niño se está manifestando abiertamente, está apoyando un concepto que ya leyó, que ya estudió, que lo entiende con argumentos valiosos, entonces yo me doy cuenta que el niño entendió (27 06 02. E 2.p.13).

Un aspecto que preocupa al maestro es que en algunas ocasiones los alumnos no comprenden lo que leen, porque no entienden una palabra y no preguntan, se quedan con dudas. Él piensa que los niños aprendieron a no preguntar desde que estaban en el kinder,

porque cuando son más pequeños siempre preguntan, así el maestro piensa que la escuela ha enseñado a los niños a no preguntar y a quedarse con dudas. Por ejemplo en una clase hace la siguiente pregunta:

M: ¿Qué es bejuco? (les va preguntando de uno en uno a todos los alumnos y ningún contestó correctamente).

Ao: Es un tipo de barco.

Ao. Un tipo de balsa...

M: Si no saben que es bejuco, ¿por qué no preguntan?, se quedan con la duda, es como un hilo que sirve para amarrar pero no es madera. Yo no se quien les enseñó a no preguntar, eso lo aprendieron desde el Kinder. No saben pregunten, que no les de pena preguntar. ¿Quién les prohibía que preguntaran? Deben preguntar (19 02 02 p.110).

El maestro considera que todos los alumnos tienen la capacidad para aprender, y lo que pasa es que en ocasiones los maestros no saben como apoyarlos y a veces los reprueban, situación que les destruye su vida escolar y personal, el maestro piensa que se debe entender la situación de cada niño y ayudarlo a salir adelante, y señala que esto lo puede lograr con apoyo de los padres el que debe consistir en ayudar no en fiscalizar el trabajo del maestro.

Dice que el apoyo del maestro consiste en darle tips al niño y no dejarlo solo, así el maestro dice que él tiene que darles la idea cuando los problemas que van a resolver son difíciles y no les entienden y los problemas primero se deben leer y entender, porque él piensa que si sólo les dice que resuelvan no es correcto, así para él es mejor transmitirles el entusiasmo, ponerse al nivel de los niños, darles confianza y reemplazar el regaño por el

consejo. Así, las expectativas del maestro tienden a ser de ayuda y apoyo hacia sus alumnos pues considera que de esta forma les aporta más beneficios y pueden aprender mejor. (Ver el anexo no. 6).

De esta forma, el maestro a la hora de proponer el trabajo con la lectura, pone en juego sus representaciones y los saberes adquiridos en su historia personal.

Sus creencias pueden verse como verdades personales como señala Fernández (1999), la mayoría de los autores ven las creencias como algo con una carga afectiva importante relacionada con las preferencias e inclinaciones del profesor, así las creencias pueden mostrar también aspectos afectivos de la personalidad del profesor.

De esta manera considero que las concepciones que el maestro tiene acerca de la enseñanza y el aprendizaje de la lectura, sus saberes y sus creencias constituyen eventos que de alguna manera influyen en la forma como el maestro promueve el trabajo de lectura con sus alumnos. Así, el maestro promueve el desarrollo de la comprensión lectora conforme a sus propias concepciones las cuales llega a formar a través de sus saberes y sus creencias.

CONSIDERACIONES FINALES

A partir del trabajo desarrollado llego a las siguientes consideraciones

Uno de los propósitos que tuve desde el inicio de este trabajo fue, conocer a partir de las prácticas lectoras, algunos eventos que influían en la comprensión lectora de los alumnos en sexto grado de primaria. Así, al ir analizando los datos de los registros realizados fui identificando algunas categorías y subcategorías representativas, en las que poco a poco fui reconociendo eventos que influían en la comprensión lectora y éstos fueron:

1. Las prácticas lectoras, donde abordé las formas de leer, la utilización de los libros de texto como materiales básicos de lectura y, los propósitos que tenían el maestro y los alumnos al realizar la lectura.

2. La construcción de la comprensión lectora, donde integré la dinámica de la clase e identifiqué las estrategias de enseñanza y las estrategias de lectura empleadas por los alumnos.

3. Las concepciones que tiene el maestro acerca de la lectura donde consideré sus saberes y sus creencias.

Al promover las prácticas de lectura, el maestro de grupo manifestaba el saber adquirido en las dos reformas educativas que precedieron al Programa Modernización

Educativa de 1993, como son la forma de abordar la lectura en voz alta y la lectura en silencio.

Estas prácticas estaban muy condicionadas al trabajo en grupo, pues el maestro empleaba la lectura en voz alta para asegurar un mismo ritmo en el grupo. Esta forma de leer la asociaba a la buena lectura, pues le permitía observar, ayudar y controlar al mismo tiempo el trabajo de todos los alumnos.

El maestro promovía que los alumnos realizaran actividades antes de leer, al leer y después de leer, estas actividades favorecían la participación de los alumnos y la práctica de las estrategias de lectura, las cuales engloban eventos significativos, pues se dice que éstas son el camino para construir la comprensión lectora.

En algunas estrategias que aplicaban los alumnos, la expresión oral y la escritura fueron definiéndose como dos elementos indispensables en el proceso de la comprensión lectora. Las opiniones y expresiones de los alumnos fueron el principal elemento para identificar la comprensión lectora que manifestaban los alumnos.

Una evidencia en este trabajo es que el maestro a partir de su experiencia ha logrado crear formas muy particulares de promover la lectura con el fin de que los alumnos transformen los contenidos en conocimientos y lleguen a manifestar mejores aprendizajes.

Otro de los eventos significativos es el uso que se da a los libros de texto como los materiales básicos de lectura. Estos recursos constituían los textos con los que interactuaban los alumnos.

La forma como se empleaban los libros de texto me llevó a considerar que en el grupo había una inclinación hacia el modelo ascendente, el cual se centra básicamente en el texto y donde se dice que el contenido se encuentra sólo en el texto. Esta situación, en relación con mi supuesto me indica que el papel del lector sigue teniendo poca relevancia en la construcción del sentido que se da a la lectura.

El maestro manifestaba su preocupación cuando los alumnos tenían dificultades para desempeñarse correctamente en la comprensión lectora, y así su trabajo estaba vinculado a la expresión oral y a la escritura, las cuales empleaba para saber si sus alumnos habían comprendido los textos que leían.

La expresión oral algunas veces se veía limitada por la cantidad de alumnos y por el tiempo, pues éste era insuficiente para que todos participaran, sin embargo, el maestro empleaba como una alternativa la expresión escrita, donde los alumnos podían manifestar también la comprensión de un texto, mediante resúmenes, cuestionarios y ensayos.

De esta forma, el maestro demuestra cómo ha ido incorporando a su práctica algunas de las sugerencias hechas en las propuestas actuales, en donde se da oportunidad a los niños de construir el conocimiento a partir de sus propias concepciones.

Una de las conclusiones en esta investigación es que el trabajo del maestro aún cuando no manifiesta en su totalidad la puesta en práctica de las propuestas pedagógicas vigentes, encierra un conocimiento práctico construido a partir de la realidad escolar, en donde el maestro desde su experiencia va rescatando aquellos elementos que le proporcionan a sus alumnos resultados satisfactorios en el aprendizaje de los contenidos en las asignaturas de Español, Matemáticas, Ciencias Naturales, Historia y Geografía.

Así, el maestro mostraba una práctica docente cotidiana que lo llevaba junto con sus alumnos a obtener reconocimientos y los primeros lugares en aprovechamiento a nivel zona, nivel sector y nivel estatal.

Situación que conduce a pensar que en la práctica docente cotidiana, el maestro de grupo produce un saber valioso, que es el resultado de un proceso de reflexión adquirido en el salón de clases y de la interacción que tiene con las propuestas pedagógicas y con los alumnos.

El trabajo que el maestro realiza en relación con la lectura es el resultado de los saberes que ha construido a partir de la experiencia y muestra un trabajo real, único e irrepetible.

La realización de este trabajo me lleva a reflexionar acerca de mi propia práctica docente y, cómo el hecho de pretender que los maestros pongamos en práctica las

propuestas pedagógicas actuales en forma integral, nos puede llevar a negar una realidad escolar muy valiosa en donde a partir de la experiencia se puede generar conocimiento.

Otra reflexión que surge a partir de la realización de este trabajo es que, en la práctica docente cotidiana del maestro se encuentran muchos eventos que por ser cotidianos no nos parecen interesantes y sin embargo, vale la pena descubrir y darnos cuenta que dentro de una rutina aparente se encuentra en realidad una práctica docente muy compleja.

Después de realizar este trabajo, yo me planteo la siguiente reflexión en relación con mi supuesto personal, en donde menciono que a nueve años de iniciado el Programa de Modernización Educativa aún se sabe poco de cómo los maestros han integrado las sugerencias para promover que sus alumnos desarrollen la comprensión lectora.

En relación a este supuesto, encontré que en el grupo de estudio existen elementos que limitan las actividades en el aula y que el trabajo del maestro y los alumnos se va construyendo y adquiere características muy particulares que no dependen exclusivamente del maestro, sino que son el resultado de toda la estructura del sistema educativo y llego a considerar que otros elementos que están determinando las formas como se realiza la práctica docente por ejemplo el tiempo y el número de alumnos.

En este trabajo, muestro cómo el maestro relaciona su historia personal y sus experiencias con la forma en que concibe la lectura. Manifiesta cómo se ha ido apropiando

de conocimientos y, así, a partir de éstos realiza el trabajo de acuerdo a las necesidades que se van presentando en el grupo.

Otro evento que me llevó a la reflexión fueron las expresiones de los alumnos, las cuales muestran cómo su lógica en ocasiones dista mucho de la lógica del maestro y la forma de conocer lo que piensan y lo que aprenden es mediante su participación.

De esta forma, considero que una de las respuestas a las preguntas planteadas es que: las prácticas de lectura que promueve el maestro se relacionan directamente con su sistema de creencias, es decir con el conjunto de pensamientos que él tiene acerca de la lectura, con su interés, su iniciativa, sus experiencias y sus conocimientos.

Así a partir de este trabajo surgen otros temas de investigación que menciono a continuación.

Perspectivas de investigación

Para explorar y profundizar en el conocimiento de lo cotidiano podrían abordarse en otras investigaciones temas como: La práctica de la expresión oral. Profundizar en el conocimiento del discurso de los alumnos, sus expresiones, sus voces y sus silencios. ¿Por qué los alumnos no preguntan?

Otro tema que surge a partir de esta investigación es que los libros de texto presentan una gran cantidad de contenidos de una manera fragmentada y estos contenidos,

aún cuando son pocos, el tiempo resulta insuficiente para leerlos. Surge así la interrogante: ¿Por qué en la mayoría de los grados escolares el tiempo es insuficiente para leer los contenidos de los libros de texto? ¿Qué eventos intervienen para que no se cumpla con los propósitos relacionados con la lectura? ¿Cuáles son las expectativas de los alumnos en relación con los libros de texto?, ¿Cuáles son las expectativas de los maestros?

Otro tema que me parece significativo es profundizar en el conocimiento de las condiciones materiales como el tiempo, pues hemos visto que éste determina de alguna manera las actividades escolares y limita la expresión oral de los alumnos.

Analizar en otra investigación de manera integral la expresión oral, la escritura y la comprensión lectora.

Otro tema de investigación es la especialización o permanencia de los maestros en un solo grado escolar. ¿Cómo se da la especialización de los maestros en un grado? ¿Cuáles son sus beneficios y cuáles sus desventajas? ¿Los maestros que se van especializando en grupo siempre obtienen buenos resultados?

Finalmente, quiero expresar que al realizar este trabajo de carácter cualitativo enfrenté diversas dificultades como: la delimitación del objeto de estudio, encontrar una escuela donde se me permitiera realizar el trabajo, pues el hecho de ingresar a una de las escuelas consideradas como las mejores en la entidad, representó para mí un reto que

finalmente logré con ayuda del maestro Antero, que atendía el grupo de sexto y con quien establecí el compromiso de devolver la información.

El trabajo donde invertí gran cantidad de tiempo fue en el análisis de los datos, pues para poder identificar la información relevante y significativa que me ayudara en la construcción de mi objeto de estudio, consultaba los registros de observación para identificar las categorías sociales, las fuentes teóricas que me ayudaron a estructurar junto con mis interpretaciones la presente investigación.

BIBLIOGRAFÍA.

- ALVAREZ, Constantino J. (1970). *Programas Jerarquizados de Educación primaria. Del 1o. al 6o. años, Renovación.* La Piedad, Michoacán, México.
- ALLIENDE, F., M. CONDEMARÍN. (1999). *La lectura, teoría evaluación y desarrollo.* Andrés Bello. Chile.
- BERTELY, Busquets M. (2000). *Conociendo nuestras escuelas. Un acercamiento etnográfico a la cultura escolar.* Paidós. México.
- BRAGA, Dernise B. (1991). “Selective focus in reading: a social-based explanation”, en: *Lenguas modernas*, No. 18, Universidad de Chile, pp. 117-131.
- CAIRNEY, T. (1992). *Enseñanza de la comprensión lectora.* Ministerio de Educación y Ciencia. Morata. Madrid.
- CARRASCO, Altamirano A. (2000). *La comprensión de lectura en alumnos de 5o. Y 6o. Grados de primarias en México: prácticas culturales y entornos determinantes en la formación de lectores estratégicos.* Universidad Autónoma de Aguascalientes. México. (Tesis doctoral).
- CARRETERO, M. (1999). *Constructivismo y educación.* Aula Reforma. México
- CAVALLO, Guglielmo y Roger CHARTIER. (1998). *Historia de la lectura en el mundo occidental.* Santillana. Madrid, España.
- DELAMONT, S. Y Atkinson, P. (1980). “The two traditions in educational ethnography: sociology and anthropology compared”. *British Journal of Sociology of Education*, 1 (2). P. 139-152.

- ERICKSON, F. (1989). “Métodos cualitativos de investigación sobre la enseñanza”, en: Witrock M. C. *La investigación en la enseñanza II, Métodos cualitativos y de observación*. Paidós. Barcelona. (p. 195-246) (publicación original en inglés en 1986).
- FERNADEZ. (1999). “El análisis de las creencias del profesorado”
.www.cceducación.uma.es/curso/pedago/asina 58. htm.
- FERREIRO, E. (1982). “Los procesos constructivos de apropiación de la escritura”, en: Ferreiro , E y Gómez Palacio. M. (comps.), *Nuevas perspectivas de los procesos de lectura y escritura*. Siglo XXI. México.
- GARRIDO, Felipe (1999). *El buen lector se hace no nace*. Ariel. México.
- GASKINS y ELLIOT. (1999). *Cómo enseñar estrategias cognitivas en la escuela*, Paidós. México.
- GIMENO SACRISTÁN, J. (1990). “Conciencia y acción sobre la práctica como liberación profesional de los profesores”, en: *Jornada sobre modelos y estrategias en la formación permanente del profesorado en los países de la CEE*. Universitat. Barcelona.
- GÓMEZ, P. Margarita *et. al* (1994). “La construcción de la escritura en el niño”, en: Rodríguez, María Elena (Comp.), *Adquisición de la lengua escrita*, Interamer 39, Serie Educativa OEA, pp 5-22
- ___ *et.al.* (1995). *La lectura en la escuela*. SEP. México.
- ___ (1997). *Alfabetización. Teoría y práctica*, Siglo XXI Editores, México.

- ___ (1999). “Programas y enfoques”, en: *Pronalees*. Año.5 No.1. p. 6-7. PRONALEES. México.
- GOODMAN, Kenneth S. (1982). “El proceso de lectura: consideraciones a través de las lenguas y del desarrollo”, en: Ferreiro y Gómez Palacio. *Nuevas perspectivas sobre los procesos de lectura y escritura*. SIGLO. XXI. México.
- GUEVARA, G. (2003). “Aprobados o reprobados”, en: Revista *Proceso*. Núm. 1392. p.58.
- HAMMERSLEY, M y Atkinson, P (2001). *Etnografía*. Paidós Barcelona.
- HELLER, A. (1977). *Sociología de la vida cotidiana*. Península Barcelona.
- INEGI. (2002). *El rezago educativo*. [www/inegi/contenido/español/prensa/boletines/conocimientos – especiales 2002. marzo- 1cp.24 doc](http://www/inegi/contenido/español/prensa/boletines/conocimientos-especiales-2002-marzo-1cp.24.doc).
- IRA. (1999). *Standards for the english language arts, A projet of Internacional Reading Association & National Council of Teachers of english*, United States.
- JUÁREZ, P. (2002). “¿Qué es lo que creen y saben los profesores de secundaria sobre enseñanza y aprendizaje de lectura?”, en: *Memoria del VII Congreso Latinoamericano Para el Desarrollo de la lectura y la escritura*. SEP. Puebla. México.
- KAUFMAN, A. M. (1998). “Los textos escolares un capítulo aparte”, en: *La escuela y los textos*. Santillana. Argentina.
- KLINGLER, C., G. Vadillo. (1999). *Psicología cognitiva. Estrategias en la práctica docente*. McGRAW-HILL. México.

- LANGER, Judith (1990). "The process of understanding: reading for literary and informative purposes", en: *Research in the teaching of English*, Vol. 24, Núm. 3. pp. 229-260.
- LATAPÍ, Pablo. (1993). *La importancia de la lectura*. Radio RED. A.M., productor José Gutiérrez V. Entrevista a Pablo Latapí. Programa informativo .020893. México.
- _ (2001). "El examen de la OCDE, sería llamada de atención", en: Revista *Proceso*, Núm. 1320. Pp. 63-64.
- LÓPEZ, Guadalupe. (2002). "Metacognición e intertextualidad en estudiantes de bachillerato", en *Memoria del VII Congreso Latinoamericano Para el Desarrollo de la lectura y la escritura*. SEP. Puebla. México.
- MCGINITIE, W. (1982). "El papel de las estrategias cognitivas no-acomodativas en ciertas dificultades de comprensión de la lectura", en: Ferreiro y Gómez P. *Nuevas perspectivas sobre los procesos de lectura y escritura*. S. XXI. México.
- MERCADO, R. (1991). "Los saberes docentes en el trabajo cotidiano de los maestros", en: *Infancia y aprendizaje*, 55. Madrid (pp 59-72).
- OCDE. (2001). *Knowledge and Skills for life. First result from the OECD. Programme for International Student Assessment (PISA) 2000*.
- PEÑA, R. (2003). *El rezago educativo*: [www.contexo de durango. com.mx/250503/](http://www.contexo.de.durango.com.mx/250503/).
- PIÑA, J. Manuel (1997). "El docente como particular entero", en: *Enlace*. Pedagogía. UPN. México.
- ROMÉAS, Aline. (1978). "La literatura española en la escuela", en: *el poder de leer*. GEDISA. Barcelona.

- ROCKWELL, E y Espeleta J. (1983). *La escuela relato de un proceso de construcción inconcluso*. DIE-CINVESTAV del IPN. México.
- ROCKWELL, Elsie. (1982). “Los usos escolares de la lengua escrita”, en: Ferreiro y Gómez Palacio. *Nuevas perspectivas sobre los procesos de lectura y escritura*. SIGLO. XXI. México.
- ___ (1985). *La escuela cotidiana*. Compilación. FCE. México.
- ___ (1986). “Los sujetos y sus saberes”, en: *La escuela, lugar del trabajo docente. Descripción y Debate* (p.p. 68-71, DIE (Cuadernos de Educación). México.
- ___ (1987). *Desde la perspectiva del trabajo docente*, DIE, CINVESTAV. México.
- SALGUEIRO, A. (1998). *Saber docente y práctica cotidiana*. OCTAEDRO. España.
- SÁNCHEZ, M y D. Kavalen. (1996). *La lectura*, Trillas México.
- SCHMELKES, Silvia. (1992). *Hacia una mejor calidad de nuestras escuelas*, SEP. México.
- SENSANT, R. (1990). *Enseñar a leer enseñar a comprender*. CELESTE. EDICIONES/ MEC. España.
- SEP. (1993). *Planes y programas de estudio*. SEP. México.
- ___ (2000). *Libro para el maestro. Español 6o. Grado*. SEP. México.
- ___ (2001). *Libros de texto para 6o. Grado Español, Matemáticas, Ciencias Naturales, Geografía e Historia*). SEP. México.

___ (2001). *Avance programático . 6o. grado*. SEP. México.

SMITH, Frank. (1989). *Comprensión de la lectura, análisis psicolingüístico de la Lectura y su aprendizaje*. Trillas. México.

SOLÉ, I. (1988). “Aprender a leer, leer para aprender”, en: *Cuadernos de pedagogía*, 157, 60-63. México.

UNESCO. (2000). *Primer estudio internacional comparativo en lenguaje, matemática y factores asociados para alumnos del tercer y cuarto grado de la educación básica*. UNESCO.

VÁZQUEZ, V. (2002). “La comprensión lectora, como una construcción cotidiana a partir del mundo de significados de los alumnos en el grupo multigrado (tercer y cuarto grado) de educación primaria”, en: *Memoria del VII Congreso Latinoamericano Para el Desarrollo de la lectura y la escritura*. SEP. Puebla. México.

WOODS, P. (1987). *La etnografía en la investigación educativa*. Paidós. Barcelona.

ANEXO No. 1

Cuadro No. 1. Página 1 del registro de observación No. 2

<i>Registro de observación No. 2</i>		
<p>Registro de observación No. 1 Escuela: Primaria Ramón G. Bonfil Fecha: 6 de noviembre de 2001 Localidad: El Saucito Municipio: San Luis Potosí. S.L.P. Maestro: Antero Grado: 6o. Tiempo: 9:00 a.m a 11:00 a.m. Observadora: Ma. Gregoria.</p>		
Hora	Inscripción	Interpretación
<p>9: 00 11:00</p>	<p>M: <u>Van a leer un tema de historia, es importante que desde el principio tengan la idea clara.</u> ¿Qué es la historia?</p> <p>Ao: La historia nos dice lo que pasó, es un relato y estudia lo pasado.</p> <p>M: Muy, el tema es "La prosperidad Porfiriana" y van a leer las páginas 56 y 58. <u>¿Qué creen que tenga algo de bueno o algo de malo?. Respetando puntos y comas, dándole entonación y en voz alta.</u></p> <p>Obs: Algunos alumnos quieren seguir comentando, el maestro les dice que ya inicien la lectura, levanten la mano para participar. M. Inicien la lectura en voz alta.</p>	<p>¿Qué se promueve al decir que <i>desde el principio tengan la idea clara?</i></p> <p>Estimular el desarrollo de la capacidad para ordenar la información. Estimula la utilización de conocimientos previos.</p> <p>¿Qué creen que tenga algo de bueno o algo de malo? Se promueve en los alumnos el desarrollo del pensamiento crítico, cuando se les propone establecer comparaciones.</p> <p>¿Qué significado tiene el sugerir la lectura en voz alta? Es una forma de observar la participación que tiene cada alumno en la lectura. <i>"Algunos niños quieren seguir comentando y el maestro les dice que ya inicien la lectura"</i></p> <p>¿Qué situaciones propician que se limite la participación en forma oral?</p>

ANEXO No. 2

CUADRO No. 2 Categoría: Prácticas lectoras																		
Escuela:	c.c	c.c	c.c	c.c	c.c	c.c	c.c	c.c	c.c	c.c	c.c	c.c	c.c	c.c	c.c	c.c	c.c	c.c
Día:	30	6	13	4	11	8	15	29	12	19	25	22	23	29	07	17	21	27
Mes:	10	11	11	12	12	01	01	01	02	02	02	04	04	04	05	05	05	05
Año:	01	01	01	01	01	02	02	02	02	02	02	02	02	02	02	02	02	02
Inves:	mg	mg	mg	mg	mg	mg	mg	mg	m	mg	mg	mg	mg	m	mg	mg	m	mg
Patrones emergentes:	Página																	
Lec. en voz alta de maestro y alumnos	1	10			51	70	80	87	100	107			125					182
						72						114	117	128		145		
Lectura en silencio	5		27		57				102	110								
Leer y comentar.		10	30	39	52			87			115		132		146			183 185
		16	31					89										
								91										
Lec. de textos propios en voz alta.	8,9	16				75			103			118		141		152	167	
		17				73					116			147				182
		18						87										
		19						92										
Leer para aprender contenidos en los libros de texto	1	10	24	35	51	70	83		100	107		122						197
	9			48	58	78		88	105		114	112			144			
											116		125		145			
													132					
Leer para resolver cuestionarios.			25	49	59	76	83		102		116		132		144			197
				50			84											

Escuela: c.c. Escuela primaria Centro Cultural. Ramón G. Bonfil.

Año: 01. (2001), 02. (2002).

Investigadora: mg . María Gregoria.

CUADRO No. 3. Categoría: Las estrategias de lectura.

Escuela:	c.c	c.c	c.c	c.c	c.c	c.c	c.c	c.c	c.c	c.c	c.c	c.c	c.c	c.c	c.c	c.c	c.c
Día:	30	6	13	4	11	8	15	29	12	19	25	22	07	17	20	23	24
Mes:	10	11	11	12	12	01	01	01	02	02	02	04	05	05	05	05	05
Año:	01	01	01	01	01	02	02	02	02	02	02	02	02	02	02	02	02
Investig.	mg	mg	mg	mg	mg	mg	mg	mg	m	mg	mg	mg	mg	mg	mg	mg	mg
Patrones emergentes: páginas																	
E. del maestro:			25					87	99								
Inicia con preguntas.	7	10	30	34	56	75		89	103	110	113		145	152	156	171	175
		15	31	47				91							159		
Promueve y dirige la participación.			25	35						111							
			34	38		73											
			45	46		74											
			48														
Sugiere.		10	27	35		72							117	147		156	
		13	33	36	51	74		92									
				37													
Propone.		12		34	55	74	79			107				144	153		
		14		43	56												
				45													
E. de los alums:									102	112							
Predicen	6			35													
Resumen.	6					75											197
Comparan.		12															
		15						91	105								
Opinan	6	12		36	56			88		110							
		15		38													
		16															
		17															
Subrayan.	5				60			89	102								
Escriben lo que recuerdan.	7							92									
Relacionan inf.	6																188
																	189
Proponen	6			44	60	84								152			173
		34		45					103	107							174
									106								

ANEXO No. 4

CUADRO No. 5 Categoría: El maestro su saber y sus creencias sobre la lectura.									
Escuela:	c.c	c.c	c.c	c.c	c.c	c.c	c.c		
Día:	8	23	29	09	21	23	24		
Mes:	01	04	04	05	05	05	05		
Año:	02	02	02	02	02	02	02		
Investigador.	mg	mg	mg	mg	mg	mg	mg		
Patrones Emergentes:									
				Página					
				149					
Opiniones del maestro	72 73	136	138	145 149 151	163	169	176 177 178 179		

ANEXO No. 5

PATRONES RECURRENTES

Registro o. 1

Lectura, todos en voz alta
Lectura en el libro de geografía
El maestro frente al grupo
Subrayar lo más importante
Escribir un texto de lo que se recuerda
Revisar ortografía
El maestro hace preguntas orales
Los alumnos contestan en voz alta
Leer textos propios en voz alta
Preguntas de español (gramática)
Los alumnos se califican entre sí.

Registro No. 2

Texto de historia
Lectura en voz alta
Se inicia con preguntas
Se hacen comparaciones
Cerrar el libro y escribir lo que recuerdan
Escribir opiniones personales
Recomendaciones (letra, ortografía)
Lectura de textos propios
Leen primero los que van terminando.
Aplausos como reconocimiento
Levantar la mano para participar
Algunos niños se distraen
El maestro pide que no hagan desorden

Registro No. 3

Texto de geografía
Se inicia con preguntas
Se pide atención
Lectura en silencio
Recomendaciones, respetar puntos y comas
Lectura individual de textos propios
Emotividad, volumen, dicción
El maestro lee en voz alta
Ortografía
Trabajar rápido, porque no alcanza el tiempo
Escriben lo que recuerdan
Leen los 5 que terminan primero.
No alcanzó el tiempo

Registro No. 4

C. Naturales
Ver el título predecir el contenido
Opiniones en forma oral
El maestro lee en voz alta
Cuestionarios
Ortografía
No dicte así
Las dos filas del extremo dicen las respuestas
Preguntas orales
Español (gramática)
No se revisa trabajo desordenado

Registro No. 5

C. naturales
Lectura en voz alta
Opiniones voluntarias
El maestro dice quien participa
Letra y ortografía
Se revisa de uno en uno
Lee tus preguntas
Relacionan información

Registro no. 6

Español
Lectura en voz alta
Comentar la lección
En preparatoria no saben leer
Los maestros no les dicen como leer
Una pregunta de todo el contenido
Levanten la mano los que terminan
Repetición de la misma palabra
Comentar lo que entendieron
Escribir resumen
Lectura de textos propios en voz alta
Ortografía y letra
Reconocimiento, aplausos
No hablar porque distraen
Español (gramática)
Leer fuerte

Registro No. 7

geografía
Exámenes
Recomendaciones: no contesten si no entienden
Corregir errores
El maestro reconoce sus errores
Lectura en voz alta
Lectura en silencio
Leyendo y subrayando
El maestro también subraya
Cuestionarios
Contestar el cuestionario sin ver el libro

Escribir lo que recuerdan
Intercambiar cuadernos y revisar.

Registro No. 8

C. naturales
Se inicia con preguntas
Predicen el contenido
Relacionan, asocian información
Lectura comentada
Expresión oral
Escribir un texto
Organizar lo que leyeron
Lectura individual de textos propios
El maestro hace una narración
Muestra el como organizar la redacción
Salen los que van terminando.

Registro No. 9

Geografía
Se inicia con preguntas
Predicción
Lectura en voz alta
Lectura del maestro y alumnos
Inferir el contenido a partir de ilustraciones
Lectura con entonación
Lectura en silencio
Subrayar lo más importante
Levantan la mano los que terminan
Cerrar el libro
Cuestionario
El maestro dice quien lee
Los demás se califican
Opiniones
Ortografía
Los niños no preguntan
Letra
Intercambiar libretas para calificar

Registro No. 10

Geografía
Revisión de exámenes
Los que reprobaron lo pasan en limpio
Recomendaciones: no faltar
Preguntar donde tengan duda
Lectura en voz alta
Leyendo y subrayando
Cerrar el libro
Platicar lo que recuerdan
Escribir un texto con opiniones
Se acabó el tiempo
Lectura individual y en voz alta de textos propios

Registro No. 11
C. naturales
Preguntas
Predecir el contenido
Lectura comentada
Escribir lo que recuerdan
Cuestionario de 30 preguntas
Cuestionario para aprovechar el tiempo

Registro No. 12
El maestro hace una narración
Escribir lo que recuerdan
Ortografía
Lectura de textos propios en voz alta
Se sustituye el dictado por la narración
Reconocimiento, aplausos
Leer para que el maestro escuche

Registro No. 13
C. Naturales
Lectura en voz alta
Recomendaciones, leer fuerte
El maestro lee
Todos leen en voz alta
Cuestionario
Comentarios
Opiniones
Relacionar información
No se tiene tiempo
Empeño, confianza, emoción
Enseñar para que tengan bases

Registro No. 14
E. Cívica
Escuchar una narración
Sustituye la narración por el dictado
Escribir lo que recuerdan
Opiniones
Relacionan información
Experiencias, sentimientos, emociones
Expresión oral
Participación voluntaria
Lectura de textos propios
Leen los que terminan primero
Los alumnos se distraen

Registro No.15
Historia
Comentarios
Recomendaciones para contestar un examen
Primero leer bien
Lectura comentada
Trabajo en binas
Lectura en voz alta de textos propios

Registro No. 16
El tiempo
Los libros de texto
Trabajo correlacionado
Experiencia personal y laboral del maestro
Responsabilidad
La relación con los padres
Ser transformador
Satisfacción
Decepciones

Registro No. 17
Escuchar la explicación del maestro
Escribir lo que entendieron
Leen los cinco primeros que terminan
Lectura en voz alta de textos propios
Resolver problemas de matemáticas
Revisión individual
Registro No. 18
Maestro y alumnos califican exámenes
Explicación del maestro
Escribir lo que recuerdan
Lectura de textos propios
Leen los primeros que terminan
Leen los que diga el maestro

Registro No. 19
Revisión de tareas en el pizarrón
Aclarar dudas
Buscar formas para resolver los problemas
Explicación del maestro
Elaborar textos propios
Leen los que terminan primero
Calificar efectividad no rapidez.

Registro no. 20
Revisión de tarea en el pizarrón
Recomendaciones: concentración, atención
Comparar
Resolver problemas
No dejar solo al niño, ayudarlo
No darle todo, darle una idea.

Registro No. 21
Revisar tarea en el pizarrón
Se aclaran dudas
Investigar
Saber cuando el trabajo esta bien o esta mal
Resolver problemas
Repetir lo que dice el problema sin verla libreta

Leer los problemas hasta entenderlos
Enseñarse a preguntar para no tener dudas
Los alumnos piden que no les diga

Registro No. 21
Preguntas
Relacionan información
Participación voluntaria
Explicación de los alumnos
Resolver problemas
Problemas largos de tarea
Preguntas orales a todo el grupo
Emplear los procedimientos que quieran
Darles solo una idea
Horario de clase
Recomendaciones: atención, asistencia, cumplimiento trabajo alegre
Tener la idea de instruir
Dar libertad
Todos son inteligentes
Hay que apoyarlos
La autodisciplina
Leer para contestar con seguridad

Registro No. 23
Lectura en voz alta
Leyendo y comentando
Entender el significado de una palabra
Relacionar información
Recordar lo leído
Opiniones de los alumnos
Escuchar la lectura del maestro
Participación de los alumnos
Leer todos en voz alta
Leer con énfasis
Leer los libros de texto
Prueba de la olimpiada del conocimiento
Leer para no equivocarse
Lo que se aprende en 6o. grado es fundamental
Elaborar un resumen

Registro No. 24
Preguntas
Relacionar información
Expresión oral
Participación de los alumnos
Opiniones de los alumnos
Visita del supervisor y el director
Revisión de la documentación del maestro
Revisión de los trabajos de los alumnos

Mapa conceptual de las creencias del maestro Antero

