



**SECRETARIA DE EDUCACIÓN PÚBLICA
UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL
UNIDAD AJUSCO
UNIDAD COLIMA**

**MAESTRÍA EN DESARROLLO EDUCATIVO VÍA
MEDIOS CON ESPECIALIDAD EN INNOVACIÓN
PEDAGÓGICA**

**LA LECTURA EN 5° GRADO: UNA TAREA ESCOLAR O UNA
PUERTA A LA COMPRESIÓN DE TEXTOS. ESTUDIO DE CASO**

TESIS

QUE PARA OBTENER EL GRADO DE MAESTRÍA

PRESENTA

LETICIA LÓPEZ RODRÍGUEZ

TUTORA: HORTENCIA ALCARAZ BRICEÑO

VILLA DE ALVAREZ, COL. NOVIEMBRE DE 2004

**SECRETARIA DE EDUCACIÓN PÚBLICA
UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL
UNIDAD AJUSCO
UNIDAD COLIMA**

**MAESTRÍA EN DESARROLLO EDUCATIVO VÍA MEDIOS
CON ESPECIALIDAD EN INNOVACIÓN PEDAGÓGICA**

LA LECTURA EN 5° GRADO: UNA TAREA ESCOLAR O UNA PUERTA
A LA COMPRENSIÓN DE TEXTOS. ESTUDIO DE

TESIS

QUE PARA OBTENER EL GRADO DE MAESTRÍA

PRESENTA

LETICIA LÓPEZ RODRÍGUEZ

TUTORA: HORTENCIA ALCARAZ BRICEÑO

VILLA DE ALVAREZ, COL. NOVIEMBRE DE 2004

ÍNDICE

INTRODUCCIÓN.....	5
CAPÍTULO I.....	12
LEER TEXTOS EN 5° GRADO: UN PROBLEMA.....	12
A) Comprender la lectura: cuestión de aprendizaje o de enseñanza	12
B) Construcción de la enseñanza - aprendizaje de la lectura	18
C) Influencia del contexto escolar en el problema	19
D) El problema de la lectura desde los programas escolares	21
E) La lectura a la luz de las últimas investigaciones	25
F) Un caso que justifica su estudio: 5° grado	27
G) Propósito general.....	29
H) Metodología	30
CAPÍTULO II.....	36
PROCESOS DE LECTURA Y ESTRATEGIAS PARA LA COMPRESIÓN.....	36
A) El binomio docente y texto en la comprensión lectora	36
1. La función del texto en la comprensión	37
2. ¿Método o estrategia para la comprensión lectora?	42
3. Las interacciones áulicas en la práctica de estrategias lectoras.....	51
B) Procesos de aprendizaje durante la lectura.....	54
1. Construcción del aprendizaje al leer.....	54
2. Aprender a comprender cooperativamente.....	57
3. Aprender destrezas de lectura.....	59
1. Tipos de estrategias y su función al leer.....	64
2. Usar estrategias: antes, durante y después de la lectura.	66
3. Evaluación de la comprensión lectora.....	69
CAPÍTULO III	73
LOS FINES DE LA LECTURA: UN CASO PARTICULAR.....	73
A) La lectura y sus fines.....	73
1. La lectura, antesala de las tareas escritas dentro y fuera del aula.....	78
2. Leer para destacar ideas.....	93
3. Leer para seguir instrucciones	98

4. Leer en otras asignaturas	102
5. Lectura y producción de textos.....	106
B) Estrategia didáctica: elemento rector en la práctica de estrategias lectoras	109
1. Control y participación en la lectura	111
2. El caso de una estrategia homogénea de la lectura.....	115
3. Leer cooperativamente: un recurso para la comprensión	121
4. Contagiar el gusto por la lectura, más que una estrategia	125
C) La comunidad: marco fundamental en la promoción de la lectura	132
1. El papel de la familia en los actos de lectura.....	134
2. La comunidad y su participación en la práctica lectora.....	139
3. El trinomio maestro, padres y comunidad en la práctica lectora.....	143
CONCLUSIONES.....	148
BIBLIOGRAFÍA.....	154
ANEXOS	160

*Leer sin pensar nos hace una mente desordenada
y el pensar sin leer nos hace desequilibrados.
Confucio.*

INTRODUCCIÓN

El gran reto que ha enfrentado México, así como otros países latinoamericanos en los últimos años, ha sido formar en sus estudiantes el hábito lector, tanto para comprender y servirse de la lectura, como para disfrutarla. Sin embargo, existe un sinnúmero de lectores que tan sólo han leído los libros de texto y esto sólo por obligación. El problema lo viven igual, tanto quienes únicamente terminaron la educación primaria, como aquellos que hicieron carrera universitaria. Mientras para los primeros la justificación es el bajo ingreso económico quien les impide adquirir libros, para los segundos la única justificación es que no les gusta leer. Lo cierto es que la problemática es general y mucha razón tienen quienes dicen que somos un país no lector.

Es muy preocupante que de los hombres y mujeres que han estudiado 15 años o más, muy pocos de esos millones de egresados y egresadas de universidades o normales sientan la necesidad de leer un libro diferente a los de texto. Sucede, que desde los primeros años de educación, a niños y niñas se les hace pensar que leer es deletrear, reconocer letras o descifrar los sonidos de lo que leen (Garrido, 1999), eso es al principio; más tarde piensan que la lectura es para realizar tareas, y que por ello sus notas textuales son el resultado de saber leer.

Sin embargo, con todo y que la lectura es el principal medio de aprendizaje, de experiencia y de formación, en la escuela las tareas de lectura, apenas si alcanzan algunos rasgos elementales de lo que es la alfabetización. En consecuencia quien no puede leer y usar los conocimientos cotidianamente, pasa a engrosar las filas del analfabetismo funcional (Mece, 2000) y también a frenar el desarrollo de una nación.

Las experiencias nos dicen que “quienes no saben leer, o quienes lo han olvidado, difícilmente podrán sumarse con eficacia a un mercado de trabajo cada vez más complejo y

cambiante” (Garrido, 1999, p. 37). De ahí la importancia de alfabetizar a alumnos y alumnas, pero sobre todo, de provocar el deseo de leer no sólo libros de consulta, sino todos aquellos que les permitan incursionar en todos los ámbitos del conocimiento; la política, la medicina, las artes, la ingeniería, y muchas otras áreas para que puedan participar más y mejor en la vida económica de su país.

Es sabido, con relación a la lectura, que en el estado de Colima muchos han sido los intentos con programas como: atención compensatoria, talleres de capacitación sobre la enseñanza de la lecto-escritura, la puesta en práctica de las estrategias lectoras con el fin de evitar la reprobación y en otros casos para superar problemas de comprensión lectora en los diferentes grados de educación primaria. Pese a los múltiples esfuerzos, los logros han sido mínimos, así lo muestran las estadísticas en el estado.

El alcance en la práctica de la lectura es una preocupación manifiesta en todos los niveles de Educación Básica y que concierne al Gobierno y la Secretaría de Educación, pero también es cierto que compete a todo docente y es su obligación intervenir en la solución. Sin duda hablar de la problemática que envuelve a la lectura, nos lleva a reflexionar en la gran cantidad de factores que inciden en la misma, en este trabajo se presenta específicamente lo relativo a la actividad lectora y la promoción de estrategias con fines comprensivos, que aqueja a la sociedad infantil colimense del nivel primaria; la problemática se ubica en el grupo de 5° grado de una escuela primaria ubicada en el Valle de las Garzas, en la ciudad y puerto de Manzanillo

La identificación del problema citado hizo necesaria una investigación con el propósito de observar acciones que relacionan a los/as alumnos con la lectura, es decir, estrategias docente dirigidas a la lectura de textos. Una vez analizadas dichas prácticas lectoras, las clasifiqué por categorías que más tarde arrojaron información sobre las actividades que facilitan o dificultan la comprensión lectora; también me propuse encontrar la relación entre la forma de enseñar de el profesor y lo que propone el Plan y programa (1993) con relación al enfoque comunicativo, para posteriormente concluir sobre los efectos del actuar docente.

De ahí el interés por centrar mi atención en una dificultad que enmarca a todas las asignaturas, y no sólo la de Español, específicamente se estudió la manera en que el docente de 5° grado desarrolla estrategias didácticas en el uso de estrategias lectoras encaminadas a que los/as estudiantes comprendan todo tipo de textos y que usen la lectura como una herramienta para seguir aprendiendo.

La investigación gira en torno a la explicación de cómo las estrategias didácticas son un punto clave para explicarnos el problema. Resulta cuestionable el hecho de que los investigadores y diseñadores de propuestas en torno a la lectura dediquen tanto tiempo a ello y que aún después de varios intentos por atender dicha situación los avances siguen siendo poco alentadores.

Es grave que alumnos y alumnas de 5° grado que ya cursaron varios años de escuela, y además han vivido diferentes experiencias de lectura, tengan un escaso dominio en el manejo de estrategias lectoras. Lo anterior se ve reflejado en su aprendizaje cuando tienen que hacer uso de la lectura, ya sea para resolver una tarea escrita, o expresar de manera oral información extraída de los textos.

Para que un estudiante de 5° grado se haga de los conocimientos necesarios para desempeñarse en la vida social y laboral, requiere de una alfabetización que le brinde herramientas jamás sustituibles como son la lectura y la escritura, aprendizaje formal que se *adquiere* al ingresar a la escuela primaria en 1° y 2° grado, (SEP; 1995) que se consolida en 3° y 4° grado y se reafirma cuando son capaces de usar ese conocimiento en su vida cotidiana; es entonces cuando podemos decir que ya se tiene un *dominio* de la lectura, y que se posee una alfabetización completa.

Es claro que la problemática referida es multifactorial; sin embargo considero que un factor relevante es lo que el maestro “hace” o “deja de hacer” con respecto a la lectura. Así pues si el profesor en su planeación incorpora acciones que promuevan que los y las niños/as desarrollen estrategias lectoras, se estará caminando hacia el “dominio” de la

lectura pero si por el contrario sigue empeñado en imponer a sus alumnos y alumnas prácticas de lectura orientadas a fomentar contenidos referidos a hechos y conceptos o principios (Coll, 1998, p 137) mismos que enfatizan las definiciones de términos de manera literal como viene en su libro o en diccionarios, el logro de ese “dominio” será más lento.

Por otra parte, también dentro de la cotidianidad de la clase en educación primaria es frecuente que el docente centre la actividad lectora de los alumnos, en completar frases por medio de cuestionarios escritos en su cuaderno u oraciones con palabras faltantes en su libro de Español actividades o de Matemáticas, y se olvida en ocasiones de los ejercicios de reflexión, aquellos en donde se incluyen las predicciones a los textos, acciones que invitan a la comprensión.

Aplicar estrategias de lectura como la anticipación, predicción, inferencia, muestreo, o confirmación entre otras, contribuye a la adquisición de mayor capacidad para enfrentarse a todo tipo de texto, interpretarlo y comunicarlo al realizar tareas de lectura y escritura.

El resultado de no atenderse y mejorar las prácticas de lectura con sentido comprensivo sólo conduce al incremento de analfabetas funcionales, es decir, de aquellas personas que a pesar de saber leer y escribir son incapaces de usar ese conocimiento para comunicarse y resolver problemas en la clase como en su vida cotidiana.

Ahora bien, ignorar una problemática como la señalada conduce a seguir con prácticas y conductas indeseables por parte de los actores. Al mismo tiempo que la situación se profundiza seguiremos justificando nuestras fallas didácticas y encubriendo nuestras debilidades con agentes externos al aula.

Las circunstancias en que el docente promueve la lectura y la comprensión de textos, es la temática sobre la que gira el presente trabajo, cuya investigación se desarrolló en un caso específico. Por principio se busco dar respuestas a las siguientes interrogantes ¿El maestro de 5° grado realiza la actividad de lectura siguiendo alguna secuencia planificada? ¿El docente aborda antes, durante y después las estrategias de lectura como

propone el programa del grado? ¿Implementa actividades especiales para quienes muestran un mayor problema en la comprensión lectora?

La investigación tuvo como soporte una metodología cualitativa, de corte etnográfico, que me aportó elementos factibles de analizar y así hacer una descripción peculiar de los aprendizajes y la enseñanza de la lectura. Todo esto lo realicé con el uso de dos técnicas de investigación: la observación primero y la entrevista en un segundo plano para indagar aquello que no fue posible hacer por medio de la observación.

El presente documento está estructurado en tres grandes capítulos, en el primero explico cómo a partir del diagnóstico, del acercamiento al grupo de estudio, pude construir el problema de investigación y plantear cómo esa problemática es afectada desde este enfoque en primer lugar por la intervención docente y en segundo lugar por la influencia del contexto donde está inmersa la escuela y donde también tienen injerencia los padres, punto clave en la tarea educativa de todos los centros escolares.

En este reporte identifiqué al docente como el primer implicado en el proceso enseñanza - aprendizaje de la lectura, por el tipo de estrategias que utiliza para fomentar la lectura, que generalmente no están dirigidas a la práctica lectora como tal y a su comprensión, sino a la ejecución de tareas sin propósitos definidos.

La teoría está presente a lo largo del trabajo, aunque en el segundo capítulo desarrollo con más amplitud el Marco Teórico. Profundizo en él con definiciones de conceptos de lectura a partir de los autores que dan sustento a esta investigación, entre ellos están: Isabel Solé, David Cooper, Margarita Gómez Palacio, César Coll, entre otros, cuyas ideas son coincidentes en el sentido de que consideran a la lectura como un proceso en el que se sigue una serie de pasos, pero principalmente señalan los conocimientos previos como algo vital e importante en la comprensión lectora.

En la revisión de la literatura que sustenta este trabajo ubicó dos grupos: los que explican la lectura desde la óptica de la enseñanza y los que la exponen a partir de los

procesos implicados en la comprensión lectora; mientras unos autores hablan de cómo aprenden y llegan a comprenderla los niños y las niñas, otros dicen cómo se enseña la lectura y las estrategias a seguir según las características del grupo.

En la tercera parte de este documento muestro detalladamente los resultados del estudio de la información recabada durante las observaciones y la entrevista. Explico ampliamente el desarrollo de las categorías que surgieron al analizar los datos y cruzar la información empírica y la teoría, todo para explicar lo que pasa en el aula.

A sí mismo, expreso mi punto de vista como investigadora de esta problemática. Los hallazgos encontrados los conecto con los autores que refieren las prácticas de lectura, los procesos de adquisición y la propia conducción del maestro de grupo en la enseñanza - aprendizaje de los/as estudiantes del 5° grado de primaria.

De igual manera doy a conocer la información obtenida de las entrevistas hechas al docente, cuyos datos fueron evidencias reales que sirvieron para validar y aclarar tanto lo que registré durante la observación como aquello que faltó. También para confrontar su percepción respecto a la práctica de la lectura en su grupo.

Por todo lo expuesto en esta investigación puedo concluir que son varias las circunstancias en que se presenta la falta de comprensión lectora, entre ellas la más grave se da por las rutinas de lectura y la responsabilidad que atribuye el docente a sus alumnos del que comprendan los textos.

Lo cierto es que en este estudio encontré hechos que evidencian una falta de planeación permanente del ejercicio lector por parte del docente que denote un sentido pleno de la lectura, que permita aprovechar los conocimientos previos de alumnos y alumnas, que posibilite encuentros con la lectura, no sólo para realizar tareas escritas sino para intercambiar comentarios, criticar, reír y, ¿por qué no? vivir en todo su esplendor una lectura sin obligaciones.

Es observable también, como la poca colaboración con los demás docentes en actividades de lectura en voz alta a nivel escuela impide que los avances en este grupo sean sustanciales. Aunque todo apunte hacia la mejora de la comprensión, parece que el plan del docente es sólo cumplir con las tareas escritas y se olvida de la práctica de lectura placentera.

Por los rasgos referidos al ejercicio lector en el grupo de estudio y la conducta del maestro, encaja muy bien el dicho que dice “Nadie da lo que no tiene”. Para invitar a la lectura, nosotros mismos tenemos que estar motivados a leer; para enseñar estrategias hay que aprenderlas primero y ensayarlas, o nada de eso podremos transmitir.

Es urgente pues llevar al aula innovaciones educativas donde la reflexión sea tal que permita cambiar prácticas rutinarias de lectura por aquellas bien pensadas y planeadas que lleven al maestro a introducir textos diferentes a los del grado, materiales didácticos y una nueva estrategia para iniciar la actividad de lectura.

Por último, para garantizar una alfabetización que enseñe a los alumnos y alumnas las herramientas básicas de la lectura lo mejor será buscar que el aprendizaje del lenguaje tenga una aplicación en su vida diaria. Todo es posible si cada día se dedica “tiempo, talento, imaginación y recursos” (Garrido 1999, p. 42), hacia la práctica lectora, que se incorporen textos de circulación cotidiana y todo aquello que sea posible de leer.

De igual manera será necesaria la participación de instituciones públicas como las bibliotecas municipales, organismos y población en general entre ellos padres y madres de los/as estudiantes, para que todos formemos un gran cerco con programas en pro de la lectura que sirvan de refuerzo al trabajo escolar y así que el logro sea mayor.

CAPÍTULO I

LEER TEXTOS EN 5° GRADO: UN PROBLEMA

A) Comprender la lectura: cuestión de aprendizaje o de enseñanza

La instrucción escolar a través de los años ha pasado igual que la historia de la humanidad, por diferentes etapas. Sin embargo, a diferencia de la última, la educación no ha experimentado los cambios tan deseados, primero porque desde los puestos superiores se elaboran los contenidos curriculares a estudiar y los maestros y las maestras, quienes viven la problemática y han de resolverla, no tienen participación alguna; segundo, porque implica el trabajo conjunto y tampoco es fácil, por lo que ha sido difícil que se llegue a acuerdos convincentes sobre la necesidad de participar colaborativamente en la transformación de las prácticas escolares que valoren los esfuerzos de los niños y niñas por aprender. Tercero, y punto clave, es la disposición de cada uno de los docentes en la búsqueda de alternativas de enseñanza en favor del aprendizaje de los grupos que se atienden.

Sin duda, llevar la tarea docente y cumplir cabalmente con la alfabetización conlleva un arduo trabajo, más porque actualmente hay quien sigue empeñado en ajustar los niños y las niñas a los programas, en lugar de acomodar éstos últimos a las estructuras intelectuales de los alumnos y alumnas y a sus diferencias. En consecuencia, los objetivos difícilmente se logran, de ahí la inquietud por estudiar y replantear el papel de los/as profesores/as, de su acción para atender los problemas presentes.

Ahora bien, como resultado de esos desaciertos en la práctica docente expongo un problema presente en un grupo de 5° grado, es la puesta en práctica de estrategias lectoras que guíen a niños y niñas a comprender textos, lo cual sucede en parte porque desde el inicio del problema y sin tener conocimiento, se etiqueta a algunos/as estudiantes de ser “malos alumnos” (Palacios, 1984, p.74) por el hecho de no comprender indicaciones escritas de ciertas asignaturas. Más el problema no reside exclusivamente en ellos; es la lección por la cual se enseña. Si interesa que respondan adecuadamente a las tareas escritas, eso “implica enseñarles a decidir conscientemente los actos que realizarán, o a modificar

conscientemente su actuación cuando se oriente hacia el objetivo buscado y enseñarles a evaluar conscientemente el proceso de aprendizaje o de resolución seguido”. (Monereo, 1998, p.8) como se estima es toda una tarea que obliga a guiar a los aprendices por ese camino seguro.

Como se puede apreciar, hoy como antes, las escuelas tienen que enfrentar una serie de dificultades de diferente índole y relacionadas directamente con la didáctica de la enseñanza de las Matemáticas, la Historia y el conocimiento científico, entre otros; sin embargo, en esta ocasión mi atención se centra en un problema relacionado con la aplicación didáctica en la promoción de estrategias lectoras.

La situación anterior motiva a cuestionarnos cuánto han servido los propósitos y las intenciones plasmados en el Plan y programas, si han sido adecuados o suficientes. Si es que se han abordado en el grupo, cómo han influido en la práctica y comprensión lectora. También, si ha habido dudas por parte de los/as educadores/as, cuál ha sido su actuación.

Los problemas siempre han estado y estarán por lo que para algunos educadores y educadoras, es inaceptable no percibir lo que pasa al interior del aula. Basta recordar lo que sucede tan a menudo al inicio de un nuevo ciclo escolar; de inmediato surgen predicciones de cómo será el nuevo grupo que apenas se conoce, o en su defecto, si ya se conocía, los cambios que pudo experimentar durante el periodo escolar anterior, pero poco o nada se analizan los primeros resultados del diagnóstico.

No obstante para cualquier observador externo al grupo escolar, las primeras impresiones le dejan entrever la dinámica y las interacciones grupales que se viven en los grupos y que reflejan situaciones algunas veces no del todo favorables para quienes aprenden ni para quienes dirigen la enseñanza. Los primeros callan por no contravenir a su maestro, y los segundos quizá sufren en silencio los resultados del aprendizaje de sus alumnos en lugar de buscar ayuda e intercambiar experiencias con el colectivo docente.

Al inicio de este trabajo encontré que cuando leían niños y niñas lecciones en sus libros de texto y su maestro/a les preguntaba sobre el contenido, generalmente las

respuestas eran textuales, lo que me llevó a pensar había problemas para aplicar estrategias lectoras. También, como información previa en los resultados de evaluaciones bimestrales de grado, los/as docentes señalaron la existencia de dificultades en estudiantes para comprender y seguir instrucciones, aludiendo que los bajos resultados eran producto de la falta de comprensión al leer los cuestionamientos.

Los comentarios de docentes arrojan en un primer momento evidencias empíricas de manera general en la escuela objeto de estudio (Col. Valle de las Garzas) La necesidad de conocer cómo y cuándo se presentaba el problema y contar con mayores referencias me llevó a la realización de un estudio más profundo que diera respuesta a los siguientes cuestionamientos: ¿El docente motiva a sus alumnos de 5° grado para que lean todo tipo de textos? ¿Las prácticas de lectura están dirigidas a la comprensión de textos? ¿El maestro enseña y ejercita en sus estudiantes estrategias de lectura como son: predicciones, anticipaciones, inferencias, confirmaciones entre otras? ¿El docente atiende a alumnos y alumnas que muestran dificultades en la comprensión de textos?

Para responder a las preguntas señaladas asistí al grupo de 5° grado en visitas previas durante un mes para observar y recoger datos que evidenciaran las estrategias didácticas con que eran conducidas las actividades de lectura y conocer la dimensión del problema.

En esta investigación tuve como hipótesis inicial que en la actividad lectora existe un problema de raíz, pues dentro de la misma profesión hay docentes que muestran poco gusto lector, lo que imposibilita que puedan transmitir ese deleite. Como consecuencia los mismos niños y niñas terminan por ver a la lectura como algo “ajeno a sus intereses, como una tarea impuesta que no les proporciona gozo” (Bettelheim, 1989, p. 44). Por eso les resulta poco atractivo leer o escuchar a quien lee.

También encontré otra referencia en las interacciones maestro-alumno, de ella pude deducir que cuando se realiza la lectura en voz alta con la intención de practicarla, el docente la dirige hacia una “buena lectura” orientada a la correcta pronunciación, voz,

dicción, etc. Aunque finalmente aterriza en la ejecución de una tarea escrita de forma individual, lo que refleja que dicha práctica no está encaminada a la comprensión, sino todo lo contrario a la oralización correcta, en tanto los errores cometidos en la misma pasan desapercibidos por él.

Pese a las circunstancias en que se aborda la lectura y que éstas no son muy favorables, su instrucción no es motivo de censura en sí misma, dado que la falla está en las estrategias con que se guía dicha actividad, que al no ser las más adecuadas, se omite en buena parte el cumplimiento de los propósitos que refiere el Plan y programas (1993) que de manera resumida son: que los alumnos se formen como lectores, que reflexionen sobre el significado de lo que leen y puedan valorarlo y criticarlo.

De entrada, es comprensible que los problemas del aula no sólo competen al docente, pues muchas veces se ven influenciados por el contexto en que se sitúa la escuela. La propia investigación *interpretativa* (Witrock, 1977, p. 216) considera la realidad de la organización local de la enseñanza y el aprendizaje en el aula, así como las presiones externas que influyen en la organización del salón. Tal señalamiento reafirma lo que han venido manifestando los/as docentes en las escuelas respecto a los agentes (situación socioeconómica de la familia, salud, nutrición etc.) que afectan la enseñanza - aprendizaje. Por lo tanto el desarrollo de las instituciones educativas está mediado por todo lo que le rodea.

El abordar la problemática de la lectura desde el modelo interpretativo, se debe a que en él, lo que tiene importancia no es el texto y su estructura, sino los discursos y lo que hacen. En otras palabras, lo que tiene mayor peso en un grupo escolar es la manera en que se lleva a cabo la enseñanza; los efectos en los aprendizajes, que sin duda serán producto de la enseñanza.

Hacer la interpretación de los discursos en el aula me hizo ver con mayor claridad que leer para seguir instrucciones es una práctica muy común en los grupos superiores (5° y 6° grado) de educación primaria, y que comprender es un problema que se presenta

continuamente. Asimismo, a través de las observaciones encontré que la falta de comprensión en general se presenta al seguir instrucciones de tareas. Esto se vio en la mayor parte de las actividades de lectura realizadas.

Existe la creencia en algunos/as docentes que dadas las características y la edad de alumnos/as de 5° grado, éstos y éstas ya tuvieron experiencias suficientes de lectura para superar en la soledad sus problemas de comprensión e interpretación, y no es así. Lo cierto es que mientras se esfuerzan por interpretar y darle sentido a lo que leen su maestro limita la actividad a la pregunta-respuesta, por medio de cuestionarios escritos o las mismas respuestas a los ejercicios de Español o Matemáticas.; así ignora que ellos/as, en un intento por resolver problemas de comprensión, necesitan de la explicación de él.

Para los/as alumnos/as de 5° grado la lectura producirá distintos efectos que en los demás grupos puesto que “los seres humanos crean interpretaciones significativas de los objetos físicos y conductuales que los rodean en su medio” (Witrock, 1997, p. 213); esto significa que cada persona responde y actúa de manera diferente a los estímulos del medio. En esas circunstancias cada docente puede enfrentar un sinnúmero de problemas dada la heterogeneidad del grupo.

Las evidencias encontradas en el diagnóstico me ayudaron a construir el problema y a continuar con la búsqueda de respuestas a las interrogantes que siguen, ¿El maestro de 5° grado realiza la actividad de lectura siguiendo alguna secuencia planificada? ¿El docente aborda antes, durante y después las estrategias de lectura como propone el programa del grado? ¿Implementa actividades especiales para quienes muestran un mayor problema en la comprensión lectora? Para responder a ellas realicé observaciones durante 60 sesiones de 75 minutos cada una.

En el grupo investigado, primero encontré que la lectura no está destinada a su práctica como tal, es decir: a leer por placer, y por iniciativa propia e interés personal e individual, al menos no se especifica a los/as estudiantes ese propósito. De entrada el maestro indica el texto, el lugar, la hora, y el tiempo que ha de durar la lectura.

Cuando se trata de que los/as estudiantes lean, la mayoría de veces lo hacen en silencio para posteriormente realizar una tarea escrita, o lee él en voz alta y les va explicando algunas veces literalmente lo que dice el texto, o lee de corrido para terminar rápido y asignar la actividad (tarea escrita) en el cuaderno o en el libro de Español ejercicios, donde pocas veces queda explícito releer, y si demanda un buen producto, lo que equivale a una buena redacción o respuestas correctas a ciertas interrogantes.

En otras actividades de lectura, hechas por el maestro o los/as estudiantes, de manera individual o en silencio, se omiten estrategias lectoras sugeridas en los materiales para el maestro (anticipación, predicción, inferencias, confirmación, monitoreo etc.), cuya función es prepararles para la lectura y guiarles durante la misma a fin de que comprendan el mensaje y se realice el encuentro entre lector y texto (SEP, 1995, p. 24), eso les dará idea de qué han responder en los siguientes cuestionamientos, llámese ejercicios de complementación, de correlación, crucigramas, líneas del tiempo, o la ejecución de experimentos entre otros.

Por consiguiente, para cualquier docente que quiera conducir la actividad de lectura, el primer paso será explorar los conocimientos previos de quienes enseña mediante preguntas, que les ayuden desde el inicio a comprender la temática; de igual manera mientras van leyendo. Durante la lectura de textos también tendrá que detenerse en ciertos párrafos para seguir con las preguntas y que los/as estudiantes hagan otras predicciones e inferencias. Después de leer verificará si se logró la comprensión global. De no seguir los pasos citados, la consecuencia será que cada estudiante con su propia capacidad de aprendizaje, quizá logre comprender o tal vez ni siquiera se dé un tiempo para leer el texto.

Por otra parte si las estrategias lectoras carecen de un objetivo específico (recrearse, informarse, seguir instrucciones...) más dispersas serán las ideas respecto al contenido. En ese momento es cuando empiezan a tener dificultades para comprender y resolver ejercicios que tengan como base la lectura.

En ese sentido consideré un problema el hecho de que la actividad de lectura siempre está dirigida a la consecución de un ejercicio escrito y su revisión. Sin lugar a

dudas es una realidad que dicha práctica está muy asociada con la ejecución de tareas y limitada a los libros de texto.

En síntesis, puedo concluir que desde la óptica de este trabajo, el problema reside en buena medida en el docente, porque las estrategias didácticas que aplica durante la promoción de la lectura están 100% centradas en la consecución de una actividad que aterriza directamente en la escritura con un sentido evaluador. Por otro lado, las estrategias de lectura que se proponen en los materiales de apoyo para el maestro se dejan de lado. Además, poco se considera que según el tipo de texto, es el grado de apoyo que necesitan alumnos y alumnas de ese grupo.

B) Construcción de la enseñanza - aprendizaje de la lectura

Al hacer un balance de la problemática citada pude valorar que las estrategias con que se promueve la lectura en el grupo de 5° grado, influyen directamente en cómo los/as estudiantes se apropian de ellas y llegan a comprender lo que leen, lo que viene a afectar los aprendizajes en general.

Desde el punto de vista epistemológico, se piensa que todo conocimiento se construye a partir de lo que viven los sujetos y de su interactuar con los demás. Así pues, aprenden de esa dinámica al interior del grupo y en constante movimiento, componente inherente de todo grupo social por naturaleza. En ese sentido, cuando el docente se convierte en investigador de su propia práctica, existe mayor posibilidad de gestión y de acción con miras a una mejora en la enseñanza.

Al ejercer en el campo directamente se pueden detectar y sugerir formas de tratar situaciones difíciles, sin perder de vista que la problemática es compleja y multifactorial, esto es, que no depende únicamente de un factor, sino de varios, dado que el aprendizaje y práctica de la lectura tienen que ver con el ambiente alfabetizador del/la estudiante, los estilos de enseñanza, así como con otras situaciones que se relacionan. De esa manera convergen diferentes escenarios que hacen que existan problemas en la educación.

En la medida que cada docente es conoce lo que vive, reflexiona y usa ese conocimiento, podrá construir de manera lógica, la enseñanza - aprendizaje de la lectura, asimismo, tomará en cuenta las tres etapas que ya se mencionaron y que se amplían a continuación.

Desde la *adquisición* de la lectura en el primer ciclo (1° y 2° grado), es importante el proceso que se sigue en su enseñanza, pues de sus logros dependerán en gran medida las etapas subsecuentes. Dichas etapas continúan en el segundo ciclo (3° y 4° grado), donde se da la *consolidación*, la cual consiste en la continuación de nuevos aprendizajes que van encaminados en dos direcciones: por un lado que niños/as y jóvenes se familiaricen con la literatura adquiriendo el hábito lector, y por el otro que se sirvan de ella para acercarse a nuevos aprendizajes.

Las dos etapas descritas, si son llevadas a conciencia, fortalecen las bases de la lectura en alumnos que han cursado los dos primeros ciclos escolares, les prepara hacia el *dominio* futuro con mayor certeza. De modo que al ingresar al 5° grado (3er. ciclo) a donde está dirigida mi atención, la práctica lectora ha de fomentar habilidades que ayuden a los estudiantes a resolver situaciones comunicativas en la vida y, por otro lado a practicarla como actividad recreativa.

C) Influencia del contexto escolar en el problema

Desde luego, conseguir que los/as estudiantes se apropien de la lectura como una herramienta para adquirir conocimientos permanentemente precisa conocer mucho de la vida en el aula, ver cómo ponen en juego sus habilidades y experiencias propias; incluye también conocer la manera en que interviene el contexto donde se encuentra la institución escolar. En este estudio la escuela primaria funciona en turno matutino, vespertino y nocturno (adultos), se localiza en una colonia de la ciudad y puerto de Manzanillo, Colima.

La colonia cuenta con viviendas construidas en un 90% de concreto. Está compuesta por familias jóvenes en su mayoría. En un gran porcentaje de los hogares ambos padres tienen empleo. Sin embargo, el extremo oriente del área donde se encuentra la escuela está

habitado por núcleos familiares con una condición económica baja, comparada con las del resto de la población de la colonia. De allí provienen por lo menos un 50% de niños y niñas que asisten al grupo en estudio, aunque también hay quienes vienen de otras secciones de la colonia.

Agrego como información relevante que parte de la población escolar que asiste a la escuela investigada es flotante porque viene a radicar temporalmente; esto se debe a las condiciones de trabajo de algunas familias, como el caso de los marinos, que generalmente duran de dos a cuatro años en un lugar según información de los propios hijos e hijas de ellos.

El grupo investigado, al inicio de este estudio estuvo conformado por 28 estudiantes, 13 mujeres, y 15 hombres con una edad entre los 10 y 11 años. Su asistencia a la escuela fue considerada como regular. No obstante, a mediados del ciclo escolar quedaban 24 estudiantes en el grupo, luego, en el transcurso del mismo año, ingresaron 3; aunque al finalizar el año escolar quedaban 25, los cambios se dieron por las circunstancias antes descritas.

Otros datos muy valiosos que complementan este estudio es que a la escuela confluyen niños y niñas de padres y madres de familia que apenas si tienen una educación primaria, lo que equivale a un nivel cultural bajo. Lo cual supone que no cuentan con los conocimientos y destrezas suficientes para apoyar a sus hijos/as en tareas escolares ni para resolver problemas de sus libros de texto, ya no digo apoyarlos en actividades de lectura meramente y a preocuparse por tenerles una pequeña biblioteca en casa.

Por otro lado, las condiciones económicas de sus tutores también se reflejan en las situaciones escolares de sus hijos/as, pues también dependen de la fuente de ingreso o el tipo de trabajo. Dentro de las actividades laborales de los padres y madres de quienes asisten al grupo analizado, destacan una mayoría que trabajan como obreros, le siguen los empleados de hoteles, tiendas comerciales y unos cuantos profesionistas; eso significa que un buen número de familias vive del salario mínimo, y tal vez como consecuencia de su

estado económico y nivel cultural eso les impida invertir en libros, diccionarios y revistas entre otras publicaciones, lo que les limita su uso.

De ahí la necesidad por conocer el marco contextual, pues con ello existe la posibilidad de valorar, entender y quizá ejercer como docente, buscando estrategias que les permitan a los/as estudiantes hacer un mejor aprovechamiento de los recursos bibliográficos que hay en el salón, acceder al uso de la biblioteca escolar o de la colonia; como una solución a las problemáticas que viven los grupos escolares, donde docentes y la propia comunidad son copartícipes de los resultados de dichas prácticas lectoras.

Finalmente todo cuanto suceda en los grupos obedece al rol que desempeña cada docente en el aula y la escuela en general, pues una condición básica para formar lectores, es llevar una alfabetización de calidad, centrada en la comprensión de la lectura, que asegure el contacto constante y diario con diferentes tipos de textos que motiven su lectura, que no se limite al uso exclusivo de los libros del alumno y que se tenga libertad para intercambiar comentarios con otros lectores si es posible con mayor experiencia.

D) El problema de la lectura desde los programas escolares

Lo que he señalado con anterioridad invita a reflexionar sobre los muchos intentos por explicar la mejor manera de realizar la práctica lectora. Sin duda la búsqueda de nuevas estrategias para abordarla ha sido constante tanto por la Secretaría de Educación como por instituciones dedicadas a la investigación educativa y aquellas formadoras de maestros, eso ha llevado a una modificación de las bases teórico-metodológicas de la enseñanza.

Para dar cuenta de esa investigación retrocederé un poco en la historia de la educación haciendo un breve repaso desde el Plan de la Reforma (1970) hasta el Plan y programas de estudio (1993). En el de la Reforma aparecen los primeros indicios de cambio en el estudio del Español, la intención es desarrollar las cuatro habilidades comunicativas: hablar, comprender, escribir y leer para trabajarse dentro de los apartados siguientes:

1. Expresión oral y expresión escrita
2. Fonología y ortografía
3. Nociones de lingüística
4. Lectura
5. Iniciación a la literatura

En dicho Plan encuentro que la intención del estudio de la lengua es contribuir al desarrollo integral de los estudiantes, sin embargo los conocimientos se presentan de manera desarticulada; por ejemplo, en la lectura se señala como fin la comprensión, pero se inclina más hacia la lectura de forma (entonación, dicción, volumen, entre otros).

Después de años de llevar a la práctica dicho Plan y no obtener los resultados esperados, el Sistema Educativo Mexicano se vio forzado a replantearse otras alternativas para desarrollar en el individuo las capacidades de comunicación tan deseadas. Así aparece lo que se conoce hoy como Modernización Educativa (1988-1994) y cuyos rasgos esenciales se encuentran descritos en el Plan y programas de estudio (1993).

Dicho documento contempla estimular las habilidades que son necesarias para el aprendizaje permanente, asociado con el ejercicio de destrezas intelectuales y de reflexión. Por “habilidades” se entiende, aquello que ya existe en el individuo, que lo ha adquirido a partir de las experiencias y de la necesidad de desenvolverse en su cultura.

Las exigencias en el nuevo Plan son básicamente de “formación” y consisten en la comprensión de la lectura, los hábitos de leer y buscar información, la capacidad de expresión oral y escrita, la adquisición del razonamiento matemático y de la destreza para aplicarlo” (SEP, 1993, p. 10). Sólo que para el caso interesa abordar lo que se refiere a la lectura.

Por otra parte, es conveniente mostrar la forma en que se venía proponiendo el estudio del Español en los seis grados, los contenidos se articulaban en cuatro ejes temáticos:

1. Lengua hablada
2. Lengua escrita
3. Recreación literaria
4. Reflexión sobre la lengua

El enfoque del Español hacía hincapié en el desarrollo de las capacidades de comunicación de niños y niñas en la lengua hablada y escrita, que se manifiesta cuando el lector es capaz de relatar algo leído, realizar acciones que se le proponen o que puede transmitir mensajes de manera oral o escrita.

Es pertinente recordar que la enseñanza de la lectura se recomienda desde el primer año que ingresan el niño y la niña a la escuela, y su práctica está propuesta de manera gradual y sistemática hasta el 6° grado de educación primaria. La lectura como un medio de comunicación y adquisición de información, atraviesa todo el currículo, es decir, se recomienda trabajarla en todas las asignaturas.

En el Plan y programas de estudio se proponen una serie de cambios en lo curricular, acorde con los nuevos conceptos de lectura, sin embargo las reformas de los materiales para maestros/as y alumnos/as se han dado parcialmente. Por lo que, en esas circunstancias cualquier profesor(a) de 5° grado puede argumentar que las estrategias didácticas de lectura que promueve van muy de acuerdo con los contenidos curriculares del grado.

Más al hacer un análisis comparativo de los contenidos de 4° y 5° observo una falta de continuidad y secuencia entre ambos grados, pues mientras que en 4° año ya han sido reformados los programas y existe una relación estrecha entre los contenidos del libro para el maestro, el de texto del alumno (2000) y el fichero de actividades didácticas que consta de “una serie de sugerencias que vinculan las acciones realizadas en la escuela con el entorno social del niño y aborda los cuatro componentes de la asignatura de Español” (SEP,

2000, p. 18). En cambio en 5° grado la última reforma del programa se realizó en 1997 y al libro de texto se le hizo una segunda revisión en el mismo año.

Aún cuando que el fichero de 5° grado se elaboró en 1998 a muchos docentes les fue entregado hasta el 2000, con algo de retraso. Pero lo relevante de él, es que existe continuidad entre los contenidos del componente de lectura desarrollados en los ficheros de actividades didácticas de 1° a 4° grado de primaria. Al menos existe un pequeño intento de continuidad.

Ahora bien, cuando hablo de una falta de continuidad en los contenidos, es sencillamente porque al pasar de 4° a 5° grado los/as estudiantes de la generación que venían con la última reforma de los materiales de 1° a 4°, se encontraron con libros y con docentes en algunos casos, que no se habían actualizado. Peor aún es que en la actualidad ni el fichero de actividades didácticas utilizan.

Otro aspecto a analizar es que en el libro para el maestro que sustituyó los avances programáticos de Español en los grados de 1° a 4°, no aparece el término *eje* como anteriormente se le llamó; pues ahora se le designa *componente* porque varios de éstos se “entrelazan, se mezclan, se complementan y no sólo señalan una dirección” (SEP, 2000, p. 10), lo que quiere decir que por más que se intente trabajar con un solo componente siempre estará presente más de uno, mayormente el de lectura que da cabida a todos los demás.

Se nombran a continuación los diferentes componentes que integran la asignatura de Español:

- A) Expresión oral
- B) Lectura
- C) Escritura
- D) Reflexión sobre la lengua

Como señalé antes, mi interés primordial es la lectura, y es momento de reafirmar el propósito de este componente: que los niños y las niñas comprendan lo que lean, pero que además utilicen la lectura para enfrentar situaciones cotidianas. Indudablemente, el señalamiento es claro; basta llevarlo a la práctica y seguir al pie de la letra la indicación, al menos intentarlo para poder decir si se ajusta a nuestra situación o necesidad. De lo contrario, no podemos juzgarlo de infuncional.

E) La lectura a la luz de las últimas investigaciones

Toda investigación requiere de una teoría que la sustente. En mi caso, la realización del presente trabajo motivó la revisión de investigaciones pasadas y recientes sobre el tema de la lectura, así como la búsqueda de autores que la explicaran y me ayudaran a entender el problema. En éste momento sólo mencionaré de manera general aquellos que ayudaron en la problematización y en la búsqueda inicial.

Frank Smith (1989) en *La comprensión lectora*, hace referencia a dos tipos de información que posibilitan la comprensión y son “la información visual y “no visual”. La primera tiene que ver con los signos impresos, descubiertos directamente por medio de la vista, que luego se complementan con los conocimientos que anteceden al lector, como es la información que está más allá de los ojos y cada uno ha adquirido a lo largo de la vida, a través de las experiencias, y se llama información “no visual”.

Margarita Gómez P. (1995) en *La lectura en la escuela*, apoyada en la teoría constructivista, define a la lectura como un “proceso interactivo entre pensamiento y lenguaje”. La autora realizó diversas investigaciones sobre evaluación de la comprensión lectora (cualitativa) y expone una serie de actividades y de interrogantes para producir la comprensión, da prioridad a los conocimientos previos. En su obra presenta una serie de cuestionarios responden con inferencias o textualmente y en diversos tipos de textos, con valores y rasgos a evaluar.

J. David Cooper (1999) en *Cómo mejorar la comprensión lectora*, plantea que el lector, a partir de sus experiencias va desarrollando “esquemas”, esto significa que, la comprensión dependerá de los conocimientos previos, y en la medida que los “esquemas” del lector coinciden con los del autor, mayor facilidad tendrá el último para comprender el texto.

Isabel Solé (1992) en *Estrategias de lectura*, propone una serie de estrategias que “les permitan a los alumnos y alumnas interpretar y comprender automáticamente los textos”. Así, sugiere estrategias desde antes de iniciar la lectura, durante el desarrollo de la misma y al final para reconstruir y comprobar sus predicciones.

Felipe Alliende y Mabel Condemaráin (2000) en *La lectura: teoría evaluación y desarrollo*, exponen los factores que inciden en la comprensión lectora derivados del texto como de los provenientes del lector. Igual exponen estrategias y los pasos para abordar la lectura informativa y la recreativa, utilizada la primera en mayor cantidad para adquirir conocimientos.

De los autores citados los que más contribuyeron en esta investigación fueron Solé (1992) y Cooper (1999). El último porque aporta información importante a valorar en la comprensión lectora como son: los esquemas previos de que dispone un lector y el tipo de interrogantes para favorecer las predicciones e inferencias en la lectura, y también la comprensión del vocabulario.

Por su parte Solé hace referencia a las estrategias que han de seguirse durante el proceso de la lectura, y recomienda se realice durante los tres pasos siguientes: *Antes de la lectura* (para introducirlos hace uso de los conocimientos previos y anticipaciones), *durante la lectura* (continúan las predicciones) y *después de lectura* (que incluye la evaluación).

De los estudios realizados en épocas recientes por los autores en mención y otros más, se deriva una reflexión, en la que no es posible mantener prácticas de lectura tradicionales donde se da prioridad a la función del docente, lo sitúa al centro del proceso, y

es él quien determina los textos, actividades y además el significado que sus alumnos tienen que lograr en el proceso de lectura.

De ahí que la observación esté dirigida al maestro de 5° grado y la manera en que propicia el aprendizaje por medio de la lectura en los niños y las niñas, quienes al final de cuentas reciben el conocimiento, y que según las formas en que se hacen de ellos serán los resultados. Se trata de analizar cómo en su quehacer el docente considera las propias necesidades, avances y dificultades que muestran los/as estudiantes al leer para aprender o sólo por recrearse.

Para concluir he de explicar algunos criterios que me llevaron a la construcción del estado del arte, que para su análisis lo clasifique a partir de dos ópticas, por una parte cito a autores que aportan información sobre la lectura desde los procesos como son: Solé, Jacob, E.Sastrías y por la otra, los que se enfocan a su enseñanza entre ellos Alliende y Condemarín y Cooper, sólo por citar algunos, ya que irán apareciendo otros a lo largo de este estudio.

F) Un caso que justifica su estudio: 5° grado

La justificación de llevar la investigación en el 5° grado radica en que se tiene un problema identificado y observado claramente en evaluaciones (exámenes), donde innumerables niños y niñas muestran un dominio insuficiente en el manejo de estrategias lectoras para enfrentar situaciones de comunicación escrita cotidianos. Desde la lectura en sus libros de texto es notoria la dificultad que tienen para interpretar escritos, por lo tanto la relación entre lo que leen y su concepción se interrumpe.

Por otra parte, el deseo particular de esta investigación fue dar a conocer a otros docentes que las prácticas escolares de lectura no siempre son acertadas, pero sí son factibles de modificarse a través de la investigación de la propia práctica, diseñando nuevas estrategias didácticas y otros modelos pedagógicos acordes a cada situación.

Lo primordial en este estudio fue identificar en qué medida se ha ido consolidando la adquisición de la lectura en el grupo de 5° grado, de tal manera que en lo futuro se llegue a su dominio. Así surgió la necesidad de observar la forma en que el docente ponía en marcha estrategias didácticas dirigidas a la lectura, conocer en qué situaciones se daban y el uso de los materiales del alumno, así como los de apoyo para el maestro y el actual programa de Español (2001).

Reitero en señalar que los libros del alumno han sufrido pocas modificaciones después de la llamada reforma en Plan y Programas de estudio (1993), en los cuales se implementaron toda una serie de cambios teórico-metodológicos. En cuanto a lo que se refiere a la lectura deja bien claro cuál será el propósito, mismo que ya hice mención.

De ahí, la inquietud por ver cómo esa nueva concepción de aprendizaje presente en el programa se transforma en formas de enseñanza que motiven a niños/as a leer y usar estrategias lectoras, destrezas que llegan a desarrollar los alumnos para seleccionar y hacer uso de diferentes informaciones adquiridas en actividades previas que cumplan con los fines de la comunicación.

Finalmente, toda esa serie de hipótesis que he dejado implícitas a lo largo de esta primera parte fue motivo para decidir y planear una investigación cuyos hallazgos dieran cuenta real de qué estaba pasando en toda esa dinámica de trabajo con la lectura en el grupo de 5° grado.

Fue así como establecí un plan de acción en el cual expuse el propósito del mismo y los mecanismos para llegar a los datos a través de los propósitos particulares, incluí al final un listado de situaciones con relación a la lectura que se fueron presentando a lo largo del período que duró la investigación en el grupo de 5° grado de la escuela elegida.

G) Propósito general

Analizar las estrategias didácticas que desarrolla el docente en el aula respecto a la lectura, para identificar su intervención en el desarrollo de estrategias lectoras con fines comprensivos.

Propósitos particulares

Observar el rol del docente durante las prácticas de lectura y establecer la relación entre las estrategias didácticas y la promoción de estrategias lectoras en estudiantes del grupo de 5° grado.

Categorizar las principales estrategias de lectura e identificar las relaciones entre los propósitos del Plan y programas de estudio y los contenidos curriculares de grado, para conocer cómo afecta a los aprendizajes en el grupo 5° grado.

Todas esas inquietudes, dudas y cuestionamientos sobre lo que estaba pasando en el aula me condujeron a la búsqueda de una metodología de investigación que sirviera para recoger evidencias de lo que sucedía al interior del grupo en estudio, además que diera respuesta a las preguntas iniciales, respecto a la actividad de lectura dirigida por el docente en el grupo de 5° grado, así como las dificultades de los/as estudiantes para comprender textos.

Como el interés fue visualizar el máximo de elementos en la problemática señalada, eso fue motivo para que me inclinara por usar una metodología de investigación que se ajustara a mis necesidades y fuera de mucha utilidad para explicar bajo que circunstancias se realizaba la práctica lectora y cómo se veía afectaba la comprensión. A continuación explico por qué use la metodología que propongo, cómo obtuve los datos, los analice y de qué manera llegué a los resultados que hoy expongo.

H) Metodología

Desde la perspectiva particular en México se tienen pocas referencias de investigaciones del Sistema Educativo Nacional. Apenas si encontré algunos datos al respecto entre 1982 y 1994. Por eso la urgencia de llevar una investigación en el campo educativo, por la necesidad de identificar los múltiples problemas que afectan a niños y niñas. En este caso importa descubrir las estrategias didácticas con que el docente pone en práctica estrategias de lectura en su grupo de 5° grado de primaria de manera que sus alumnos/as comprendan los textos.

Ahora bien, para concretar la investigación y reunir información objetiva, fue indispensable el empleo de una metodología, en este caso opté por una de tipo cualitativa aunque usé sólo algunas técnicas del método “etnográfico”, palabra derivada de etnografía, y que quiere decir “descripción del modo de vida de una raza o grupo de individuos” (Woods, 1995, p.18). Ésta me permitió conocer a profundidad las interacciones maestro-alumno durante la práctica lectora. Algunas de las características de esa metodología son que se consideran las condiciones sociales que rodean a cada ser. Es decir, las circunstancias en que cada estudiante al interrelacionarse practica y demuestra su capacidad para interpretar y comprender lo que lee. La ventaja de dicha metodología, es que ayuda a explicar y entender problemáticas que no pueden atenderse de manera cuantitativa, pero si pueden obtenerse datos susceptibles de categorizar.

La investigación cualitativa por ser “multimetódica” (Denzin y Lincoln, 1994) en su enfoque considera un punto de vista interpretativo hacia un objeto de estudio, admite explicar situaciones de acuerdo al significado que tiene para quien está implicado. Por otra parte, requiere de la utilización de instrumentos variados para recoger información como son: guías de entrevistas, registro anecdótico, grabadora, cintas magnetofónicas, entre otros.

El principal interés de abordar la investigación etnográfica fue conocer la dimensión donde se identifica el problema así como las causas por las que se presenta. Así, procedí a la recolección de datos a partir básicamente de dos técnicas que fueron la observación

aplicada durante 60 sesiones, y la entrevista al maestro responsable del grupo de 5° grado (cfr. Anexo 3).

Utilice la observación como herramienta principal por ser imprescindible en toda investigación etnográfica; el uso de esta técnica me permitió captar tanto las expresiones no verbales como las verbales, tomar datos precisos en el momento que sucedían los hechos educativos. Opté por la observación no participante porque mi papel consistió solamente en una observación persistente “fundirme en el escenario y perturbar lo menos posible la acción con mi presencia” (Woods, 1989, p. 56) de esa manera la acción de los actores fue más espontánea y natural.

En mi situación de investigadora fue un requisito permanecer en una esquina del salón al fondo y estar atenta y callada. Mantener los ojos en alerta, igual oídos y una buena retentiva, esto para no dejar escapar detalles relevantes y para no provocar distracción a los demás (cfr. Anexo 7)

Por otra parte, el observar fue con el interés de reunir suficientes datos que dieran evidencias claras de las diferentes actividades de lectura en el grupo de 5° grado, todo esto me obligó a permanecer en el aula ininterrumpidamente durante tres meses aproximadamente.

La entrevista fue el complemento de la observación y una alternativa más en esta investigación para la recolección de datos, dicha técnica ayudó a “acceder al conocimiento, las creencias, los rituales, la vida de esa sociedad o cultura obteniendo datos en el propio lenguaje de los sujetos” (Rodríguez, 1996, p. 168). No obstante tuve que elegir uno de los dos tipos de entrevista existentes: la formal, en la cual se prepara con anterioridad un cuestionario y la informal que de manera contraria de la primera no tiene una elaboración previa, es espontánea. Por eso me decidí por la formal semiestructurada, aquella donde se “sigue un cuestionario preestablecido pero con la flexibilidad suficiente para modificar las preguntas que se consideren necesarias en función de las respuestas recibidas” (Casanova,

1998, p. 149). Gracias a las bondades de esta modalidad pude profundizar en cuestiones que no encontré durante la observación.

Algo sustancial en esta entrevista, fue el uso de la grabadora para pescar el máximo de datos, que más tarde, durante el análisis, facilitaron la confrontación entre lo que el docente decía, hacía y debía hacer sobre la práctica de lectura y sus estrategias. A todo eso le busqué una relación con lo sugerido en el Plan y Programas de estudio, y el sustento teórico que respalda dichas estrategias. Así procedí a la triangulación.

Los instrumentos utilizados en la investigación fueron: el registro anecdótico, el mapa situacional y el guión de entrevista. Para registrar la información de manera escrita use el registro anecdótico (Rodríguez, 1996, p. 147); su función es conservar sucesos de la clase. En él fui escribiendo de manera detallada lo que acontecía en la clase; el formato consistió en hojas blancas sueltas divididas en dos secciones; al lado izquierdo los diálogos de maestro y alumnos, al derecho comentarios personales. Día a día fui escribiendo todo lo que acontecía en el aula. Algunas veces se llevó a la par con la grabadora; otras veces como único instrumento. Se trataba finalmente de captar al máximo los detalles. (cfr.anexo 1)

Todos los datos sirvieron como evidencia para explicar lo acontecido en el grupo investigado. El proceso de análisis de la información lo presento en el tercer capítulo. Puedo adelantar que los resultados fueron significativos. Muy perceptible los roles de los participantes en la clase al realizar las prácticas de lectura, información que se complementó con la entrevista.

El mapa situacional surgió como una necesidad de dar a conocer la interacción grupal en cuanto a la movilidad de los actores, dicho instrumento sirvió para registrar de manera gráfica “dónde están colocados los actores observados y la naturaleza de la situación en donde se manifiesta el comportamiento y las relaciones entre actores” (Alcaraz, 1997, p. 27). Lo fui realizando diario durante las observaciones en una hoja por separado. Usé una simbología para diferenciar hombres de mujeres, sillas, mesas, butacas etc. (cfr. Anexo 5)

De entrada, este trabajo sin el guión de entrevista hubiera sido imposible darle un seguimiento apropiado, aún teniendo la grabadora. Como una guía para la obtención de información del docente fue básico dicho guión; me dio seguridad al momento de lanzar las preguntas y también mantenerme en la línea, evitando con eso desviar la atención del entrevistado y la propia.

Es oportuno aclarar que al inicio y anterior a la entrevista, el cuestionario quedó elaborado con preguntas que ofrecieron al entrevistado la libertad de expresarse abiertamente (cfr. Anexo 4). Así fueron apareciendo una a una las respuestas, conectadas entre sí y todas ellas en torno a la lectura, las estrategias, la evaluación y otras opiniones más que al transcribir los datos encontré grandes evidencias de la problemática existente en el grupo de 5° grado en mención.

Todos los hallazgos encontrados los organicé de manera que favorecieran su estudio y sistematización de la información, ya que en un proyecto de investigación es importante mostrar y definir la consecución del mismo, de algunos pasos en el tratamiento de datos para saber cómo se llegó a ellos y el porqué de esos resultados. El analizar datos (Rodríguez; 1996) es con la finalidad de tener un conocimiento mayor de la realidad estudiada. A través de ellos se manipula, opera, reflexiona y comprueban testimonios con el propósito de obtener significado.

El primer paso y previo al análisis de la información fue categorizar los datos, este proceso consistió en “clasificar [agrupar aquellas acciones frecuentes de lectura y que tuvieran algo en común], conceptualizar o codificar mediante un término o expresión que fuera claro e inequívoco” (Miguel, 1996, p.75). Dicha categorización la hice con los datos que reuní durante las observaciones, todo lo registré en un formato elaborado en hojas blancas divididas en cuatro partes; la primera de izquierda a derecha titulada “marco de referencia” para anotar las acciones o el lenguaje no verbal de la clase; la segunda para transcripciones de las observaciones y la titulé “interacciones”. La tercera parte con el nombre de categorías la use para la categorización es decir fui anotando “expresiones

participaciones, actos o actividades” (Martínez, 1996, p. 75); la parte sobrante, con el nombre de “observaciones”; fue para referir la teoría de apoyo a dicha acción observada.

Al principio la categorización consistió en separar la información en unidades. Enseguida identifiqué varias categorías que más tarde agrupé en tres macrocategorías; a) La lectura y sus fines, b) Estrategia didáctica: elemento rector en la práctica de estrategias lectoras y c) La comunidad: marco fundamental en la promoción de la lectura. Éstas sirvieron para definir los títulos de los tres apartados del tercer capítulo (cfr. Anexo 2).

También hago del conocimiento que a lo largo del tercer capítulo, donde presento las interacciones del grupo en estudio, aparecen ciertas simbologías para designar a los sujetos participantes. La “M” en lo sucesivo se empleará para señalar la participación del docente y “Mtra”. para maestra; “Ao” para alumno, “Aa” para alumna, “Aos”, “Aas” para decir alumnos y alumnas en plural. Los nombres que aparecen son ficticios. También a lo largo de este trabajo doy algunas explicaciones personales que le siguen a las citas textuales (cursiva).

La simbología utilizada en el mapa situacional fue “NA” para niña, “NO” para niño, “d” para docente, “m” para mesa, “a” para archivero, “s” para puerta y “P” para pizarrón, “p” minúscula para pupitre, “c” para cesto, “e” para escritorio y “o” para observadora. Todos estos elementos explican el tipo de dinámica al interior del aula, así como la posición habitual de los alumnos y el docente.

Como resultado de este análisis puedo concluir que lo que me propuse al inicio como objetivo de esta investigación poco a poco se fue cumpliendo al estar presente en el grupo analizado. Conforme fue pasando el tiempo encontré como respuesta a la problemática, que los alumnos no comprendían la lectura por varios factores. Dentro de ellos puedo citar la ausencia de una planeación en las actividades de lectura; por consecuencia, la misma es realizada sin ningún propósito definido; las interacciones, por su parte, se favorecieron poco, y algo muy perceptible es que se lee en un 90% para realizar tareas. Por consiguiente existió poca congruencia entre los sucesos en el grupo de 5° grado

y lo que está señalado como propósitos de la lectura en el Plan y programas, en el que se hace hincapié en el enfoque comunicativo y funcional de estudio del Español.

Por otra parte, es evidente que las reformas a los libros de texto y los programas no son la panacea por sí mismos, se necesita más que eso, un maestro que disponga de vocación, de ética profesional, de conocimiento de sus alumnos/as y por supuesto del gusto lector. Todos esos ingredientes bien combinados le ofrecerán la oportunidad de ver desde afuera lo que pasa en su grupo. En tanto alumnos y alumnas podrán sentirse en confianza y seguros de que sus dudas serán atendidas, y en consecuencia las interacciones entre ellos mismos también se verán favorecidas en mayor escala.

CAPÍTULO II

PROCESOS DE LECTURA Y ESTRATEGIAS PARA LA COMPRESIÓN

A) El binomio docente y texto en la comprensión lectora

En el proceso educativo convergen dos principales actores maestro/a y estudiante, el primero dispone de medios y recursos didácticos que aplica en el aula para que él último se apropie de ellos. Por eso en este capítulo presento una revisión teórica que da cuenta de acciones y conductas de quienes participan en actos de lectura, aunque también muestro algunas estrategias como alternativas para la comprensión lectora.

Es importante señalar que para entender problemas derivados de la actividad lectora es importante saber cómo se adquiere la lectura y el camino que sigue todo lector. El conocimiento se construye a partir de procesos y la lectura no es la excepción, basta analizar algunas ideas al respecto. Aprender a leer significa saber encontrar sentido e interés a la lectura; aprender a leer requiere que se enseñe a leer, pero también, que se establezca una correspondencia entre lo que aporta el lector y lo que dice el texto para que se construya alguna comunicación.

Ahora bien, para que se cumpla el acto lector, es un requisito que haya un lector que, por una parte sepa interactuar con la lectura y por la otra, que establezca una relación entre él y el texto, lo que finalmente le guiará hacia esa construcción de significado. (Gómez P. Margarita, 1996, p. 19).

Hoy día, es reconocido que el conocimiento no se presenta en la pasividad, es todo lo contrario, como está señalado desde la epistemología de Jean Piaget (citado por Gómez P. Margarita, 1996, p. 25), en ella se ve al sujeto como un ser permanentemente activo. Además, reconoce que el conocimiento lo obtienen los niños y las niñas de lo que conocen y saben, pero también de las características de lo que está estudiando (un libro, una

instrucción, un juguete un fenómeno físico...) y es mediante la interacción entre los dos sujeto-objeto, lector-texto, como se da la comprensión.

De ahí que la comprensión lectora esté mediada por la complejidad y la extensión... de la estructura intelectual que posee un lector para adquirir un conocimiento cada vez más objetivo, real y apegado a sus experiencias, que por consecuencia le motivará para las futuras lecturas.

Es indudable que para leer tiene que haber un texto, este último es un complemento esencial y como dije antes, sus características y propiedades intervienen en la actividad intelectual que realiza el lector, igual favorecen o interrumpen su desarrollo. El texto está considerado como “una unidad lingüístico-pragmática que tiene como fin la comunicación.” (SEP, 1996, p. 30) Para que se cumpla la misma, será necesario provocar encuentros de lectura con ese sentido.

Por otra parte, las lecturas que se realicen en clase también buscarán establecer dicha comunicación o de lo contrario los lectores y las lectoras jamás encontrarán la utilidad de la misma y menos lo harán si los escritos les resultan de difícil comprensión, no olvidemos que los textos tienen características muy variadas según su intención, por lo que no cualquier lector se identificará con ellos.

1. La función del texto en la comprensión

Muchas veces un lector se identifica con el texto desde el primer minuto que lo tiene en sus manos, en ese instante comienza a hacer anticipaciones de lo que tratará el mismo, si le será difícil acceder a él por su escasa experiencia o falta de motivación para hacerlo. Por lo que aún, antes de leerlo quizá ya interpuso una barrera para no acceder a su contenido.

El desinterés de alumnos y alumnas se aprecia en el momento que un maestro pide a sus alumnos que lean una lección de su libros de texto para que después realicen algún ejercicio escrito. Lo que a veces no se considera es que puede ser que las mismas

características de los textos, interfieran directamente en el lector. Dadas las particularidades de cada texto se clasifican así:

- a) *Por su forma gráfica.* Tienen que ver con la direccionalidad y extensión de la escritura, que condiciona la cantidad de esfuerzo.
- b) *Por su relación con el sistema de la lengua.* Estos textos tienen la particularidad de contener un sistema ortográfico... con sus propias reglas de combinación y de puntuación. Otros autores más señalan la *cohesión* y la *coherencia* como marcas lingüísticas que caracterizan los textos.
- c) *Por su estructura.* Es lo que se conoce como tipos de texto y son: expositivos, narrativos, argumentativos, informativos, carteles o afiches (volantes, propaganda, posters, etc.), periodísticos, instruccionales, epistolares. (SEP, 1996, p. 31-37).

Pese a que las estrategias para realizar la lectura son una parte medular, la comprensión lectora no depende únicamente de los libros de texto, sino también de otros materiales como los libros de Rincones de Lectura, mapas, y todos aquellos portadores de mensajes de circulación popular (folletos, periódicos, volantes, invitaciones).

Así pues, promover el uso común de los diferentes textos en el aula es tarea del maestro. Es decir, es el primero que está obligado a conocer esa variedad, propósito y contenido de los mismos, porque cada uno cumple con una función específica; Jakobson citado por Kaufman y Rodríguez (SEP, 2000, p.116-117) aporta información relevante al respecto que explico enseguida:

1. *Función informativa.* La función más importante es dar a conocer el mundo real, posible o imaginario. Los textos que se incluyen son: definiciones, informes de experimentos, monografías, noticias, biografías, cartas, entrevistas, reportajes etc. Que bien el Plan y programas sugiere su uso en los diferentes contenidos de las asignaturas.

2. *Función literaria.* Tienen una intencionalidad estética, el autor usa los recursos de la lengua con libertad y originalidad para crear belleza. Emplea un lenguaje figurado, entran textos como poemas, cuento, novela, historieta, obras de teatro.
3. *Función apelativa.* Intentan modificar comportamientos para llevar al receptor a aceptar lo que el autor sugiere, cabe mencionar algunos como son: aviso, receta, folleto, aviso instructivo, solicitud, historieta, instructivo. Al analizarlos puede verse que la mayoría es de circulación periódica en el medio urbano y entorno escolar. Eso quiere decir que ni siquiera hay que invertir dinero para adquirir algunos.

Como se puede apreciar existen diferentes alternativas para abordar la lectura, por supuesto cada una requiere de destrezas diferentes según la asignatura de que se trate y del nivel educativo que se atiende.

Por supuesto que todos los aspectos señalados se dan bajo ciertas condiciones, de acuerdo como acontece la vida en el aula del 5° grado estudiado, se vincula estrechamente con el tipo de docente, quien dirige de manera unilateral la enseñanza - aprendizaje de todo conocimiento, incluida la práctica de lectura cuyas estrategias son congruentes con el tipo de lector que él piensa formar.

No es permisible seguir con la práctica lectora de antaño donde lo único válido era “leer bien”. Hoy alumnos y alumnas se enfrentan a una práctica lectora que exige una actitud, disposición y habilidades diferentes a la de los grados inferiores. Recordemos también que los/as estudiantes de 5° grado hacia los 11 o 12 años poseen un lenguaje mucho más amplio, su experiencia les permite descubrir que el “significado es multidimensional, con definiciones literales metafóricas” (Meece, 2000, p. 223), sin embargo eso no significa que todo cuanto leen es comprensible sobre todo por las muchas variantes del lenguaje y tipos de texto.

Es cuestionable la función social de la lectura en educación primaria, los procesos en que se da la alfabetización, es decir la enseñanza de la lectura y la escritura, tarea que no sólo compete a la escuela ya que en algunos casos las primeras prácticas de lectura se dan en el hogar, son el padre y/o la madre sus primeros maestros en la enseñanza de la lectura, ellos con sus propias estrategias, y el/la docente con la suya. Se tiene conocimiento de que el alfabetismo comienza en el momento de nacer (Strickland y Morrow, 1989), desde los primeros años apenas empieza el niño o la niña a tomar un libro en sus manos “aprende que el texto impreso le comunica significado”, en ésta primera experiencia él o ella demuestra tener un conocimiento, lo que se llama un “alfabetismo emergente”.

Surge entonces la inquietud, por saber cómo es que una mayoría de niños y niñas antes de ingresar a la escuela primaria muestran avances significativos en lectura, y entonces por qué al llegar a ella en vez de continuar con dicho alfabetismo, éste pareciera detenerse o avanzar muy lento.

Entender los procesos que siguen los/as estudiantes en la adquisición de la lectura y su desarrollo reclama tener conocimiento de lo que antecede a su aprendizaje para pensar y planear cómo intervenir en la práctica y por consecuencia guiar al alumnado hacia la consolidación de la lectura, logro que más tarde repercutirá en la comprensión de todo tipo de texto y finalmente asegurará un buen dominio de la lectura para atender situaciones que dependan de ella.

El conocimiento de cómo aprenden niños y niñas de 5° y la manera como siguen el proceso de la lectura es básico ya que evita trabajar actividades sin sentido, cómo ha venido sucediendo con quienes atienden alumnos de 11 y 12 años donde existen ideas erróneas de cómo llegan a comprender lo que leen los/as estudiantes; tal vez eso origina que se ignore lo siguiente: los propósitos del texto impreso, los detalles del sistema de símbolos visuales y las características de varios textos (Meece, 2000, p. 285) su desconocimiento está asociado con la falta de interés de los/las en docentes por seguir actualizándose, asistiendo a cursos o en su defecto ser autodidactas en la búsqueda de solución a sus dudas.

Es de apreciar que los grupos escolares están nutridos de una variedad de estudiantes, de los cuales unos/as apenas si logran tener una “conciencia fonémica, “entendida como la capacidad de conectar los sonidos distintivos (o fonemas) de las palabras con las letras”, (Mece, 2000, p. 229) es un poco complicada debido a que en el idioma español existen letras cuya correspondencia no es exacta entre cada letra y el sonido que representa; razón de más para valorar la importancia que tienen las intervenciones docentes en formar en sus alumnos/as en un primer momento la “conciencia fonémica”. No obstante que no alcancen su dominio máximo tampoco impide que puedan seguir avanzando al siguiente nivel, nos dice Kenneth Goodman (Meece, 2000, p. 235)

“Una buena lectura no se debe a la percepción exacta ni a la identificación de todos los elementos, sino a la habilidad de seleccionar los indicios más productivos necesarios para hacer conjeturas (sobre el significado) que sean correctas la primera vez”.

Es un hecho entonces, que mientras los estudiantes de 5° grado de educación primaria se encuentren en el proceso de consolidación seguirán practicando la lectura tanto en voz alta como en silencio y pondrán en juego su conocimiento contextual, el fonético y todo lo que le aporta el texto.

La estrategia citada aunque retoma los conocimientos previos del lector dentro del conocimiento contextual, no garantiza plenamente que comprendan la lectura. La comprensión es parte de la capacidad que muestra un lector para utilizar la información sintáctica, semántica y pragmática para interpretar un texto. En otras palabras “La comprensión es un proceso activo en que el lector trata de construir un mensaje significativo” (Meece, 2000, p. 236) de ello deduzco que quien no comunica su interpretación del texto, una crítica o una reflexión, simplemente no logra salir de la pasividad después de leer.

En fin, no se puede hablar de lectura e ignorar la comprensión, su complemento; tampoco dejar de considerar los efectos que tiene la intervención docente, acción

condicionada a las técnicas de enseñanza de la lectura. Desde los años setenta surgen tres teorías sobre la manera de abordarla como es: un método basado en las habilidades de instrucción directa, otro lingüístico holístico y uno más integrado (Meece, 2000, p. 236) donde se combinan los dos primeros. Estos métodos están presentes durante el ejercicio docente y cada proftr/a es libre para decidir hacia cuál se inclina.

2. ¿Método o estrategia para la comprensión lectora?

La manera en que se desempeña cada docente está mediada por el cúmulo de experiencias adquiridas a lo largo de sus estudios y particularmente durante los años de servicio. Así, al hacer un poco de historia de la formación docente de quienes actualmente cuentan con una antigüedad de veinte años o menos puedo deducir que la didáctica con que fueron formados se basó en su método enfocado a la instrucción directa porque por esos años el Plan que existía era el de la Reforma (1970) que se extendió hasta 1988 y cuya base de enseñanza del Español fueron nociones de lingüística y la gramática estructural. De ahí que, en esa misma dirección proceda la forma en que cada uno enseña a sus alumnos.

En una práctica basada en el método de instrucción directa, el maestro se ocupa de explicar y demostrar a los/as estudiantes cómo leer, pero además supervisa el trabajo con el propósito de cerciorarse que lo hagan al pie de la letra, y claro, con apoyo exclusivo de su libro de texto. Esta práctica se inclina fundamentalmente a enseñar habilidades.

Una instrucción fundamentada en un método lingüístico holístico, concibe a la lectura indivisible y en ella convergen habilidades integradas. Propone una actividad de lectura con cierta libertad para elegir qué leer pero también da prioridad a la comunicación. Entonces la participación es más de grupo que individual.

La actividad de lectura que particulariza el uso exclusivo de los libros de texto, ofrece oportunidades para que niños y niñas tengan encuentros con una variedad de escritos de su preferencia y alcance, que en adelante podrán socializar con los demás, ya que propone el trabajo grupal.

Por último, el método integrado, desde la idea de los autores, es el ideal, pues los anteriores no atienden la diversidad de los grupos. Ahora la meta es enseñarles habilidades, aunque éstas por sí solas hacen tediosa la actividad de lectura. En el método integrado igual que con los programas de enseñanza holística habrá quien necesite de la participación guiada de su maestro/a durante la lectura. De ahí que, lo más recomendable sea el método que se incline por una lectura significativa, aquella donde se presta primordial atención a los conocimientos previos, que son parte de los esquemas que posee todo lector y que participan cuando se da un nuevo conocimiento.

Ahora bien, al analizar y comparar lo anterior encuentro una similitud con lo que persigue el enfoque actual del Español, erigido bajo la orientación de la “competencia comunicativa, entendida como “el conjunto de procesos y conocimientos de diverso tipo: lingüísticos, sociolingüísticos, estratégicos y discursivos” (Lomas, 1997, p. 15).

No obstante lo que propone el programa actual de la enseñanza del Español, nada asegura que se cumpla en la práctica, pues cualquier docente en la actualidad puede seguir con una enseñanza regida por paradigmas de los años setenta, basado en programas de aprendizaje formal, que se centraliza en el conocimiento del sistema lingüístico.

Ubicar la actividad lectora dentro del paradigma actual de la enseñanza incluye lo siguiente: poner énfasis en los procedimientos más que en el producto... además de integrar el conocimiento formal del lenguaje y el instrumental y adoptar una perspectiva cognitiva (Lomas, 1997, p. 71).

Lo que acabo de anotar describe un punto esencial en la dirección de la enseñanza - aprendizaje, lo que deja claro cómo la didáctica diseñada por el docente estará orientada a la observación de los aciertos y desaciertos que cometen sus alumnos/as al realizar tareas en el aula, de lectura, de escritura, del habla o del escucha.

Si la intención es desarrollar procesos dentro de la lectura, existen factores que han de tomarse en cuenta durante su ejecución. Una es la motivación, que puede darse en

sentido positivo o negativo, de manera “intrínseca o extrínseca” (Meece, 2000, p. 286). La primera surge por propio interés, deseo, curiosidad de informarse o aprender de la lectura, por lo que no demanda un premio o castigo; en cambio la segunda se cumple por mandato externo, por necesidad de cumplir con una orden, por obtener un premio (calificación).

La motivación extrínseca suele producir un efecto contrario al de la lectura intrínseca. Pero, en esta última, a medida que alumnos y alumnas se dan cuenta que pueden hacer algo por sí mismos al leer, se genera una motivación intrínseca, razón por la que desearán seguir aprendiendo en la interacción grupal. Dichas afirmaciones aportan elementos a considerar para que en los grupos escolares las actividades de lectura vayan encaminadas a una práctica duradera que garantice su uso permanente, pero ¿cómo trabajar una lectura que a la vez asegure su comprensión?

Evidentemente, en la práctica lectora cada docente es pieza clave y estoy de acuerdo con la propuesta de Bárbara Rogoff (Meece, 2000, p. 34) respecto a la “participación guiada” que se relaciona con lo que Bruner llama “andamiaje”. La misma autora propone que dicha participación se realice en las tres fases siguientes.

1. Selección y organización de las actividades para adecuarlas a las habilidades e intereses del niño
2. Soporte y vigilancia de la participación del niño en las actividades.
3. Adaptar el soporte que se da a medida que el niño comience a realizar la actividad.

Las fases citadas favorecen la preparación del alumno hacia la autonomía en el dominio del proceso lector. También son algunas sugerencias para planificar la actividad pero ¿qué de los/las estudiantes ha de considerarse para iniciar el tratamiento de la actividad lectora?; Coll (1998) y sus colaboradores ponen a disposición una serie de elementos a retomar, entre ellos están la autoestima, autoimagen, experiencias anteriores de aprendizaje, capacidad para asumir riesgos y esfuerzo, dar y recibir ayuda entre otros tantos. También capacidades, instrumentos, estrategias y habilidades en general que han aprendido los/las estudiantes durante su desarrollo y que les permiten seguir aprendiendo.

Si como responsables del grupo escolar tenemos presentes todos estos conocimientos previos de los/as estudiantes, en algún momento de la práctica lectora se hará uso de ellos, principalmente cada que se intente iniciar con un nuevo contenido. La misma teoría constructivista (Coll, 1998, p. 50) hace referencia a lo anterior al señalar que cuando un alumno enfrenta un nuevo contenido a aprender lo hace siempre armado con una serie de conceptos, concepciones, representaciones y conocimientos adquiridos en el transcurso de sus experiencias previas.

De acuerdo con lo anterior, usar las experiencias, conlleva a conectar los nuevos conocimientos con los que ya se tienen y trasladarlos a la actividad de lectura. También es un requisito conocer a la diversidad de estudiantes que componen el grupo. Tener presente las habilidades, capacidades y conocimientos de cada uno, demanda el uso de diferentes métodos e instrumentos que ayuden a contar con un registro pormenorizado (escritos por parte del maestro o maestra del grupo), podrían ser cuestionarios cuyas respuestas sean evaluadas por medio de una escala estimativa que señale los rasgos, el puntaje y su valor por ejemplo: si están bien 2 puntos, si está parcialmente bien 1 y si está completamente fuera de contexto o no contesta 0.

Todo lo mencionado respecto a la valoración de la comprensión lectora de alumnos y alumnas se enriquece con lo que proponen Coll y sus colaboradores; pruebas más o menos estandarizadas y cerradas o más abiertas y flexibles. En mi opinión, las preguntas orales son las más adecuadas en un primer momento para evaluar la comprensión de la lectura, favorecer la dinámica y socializar el conocimiento contrarrestando el individualismo. Las actividades orales benefician el intercambio de los conocimientos previos de alumnos y alumnas e inducen a la mejora del proceso enseñanza - aprendizaje.

Por otra parte, algo que pudiera ser cuestionable para muchos docente es saber cómo contribuir en esos procesos. Habría que iniciar por conocer cuál es la situación de los/as estudiantes para saber desde dónde arrancar para en caso necesario brindarles apoyo individual; esto ahorrará esfuerzos inútiles; por ejemplo, si un alumno o alumna tiene conocimientos sobre las reglas del juego de canicas (texto informativo) en vez de

cansarlo(a) leyendo o escuchando una explicación sobre ellas, lo primero que puedo hacer es preguntar (conocimientos previos) ¿qué significa el título de la lectura? ¿De qué creen que va a tratar el texto? ¿Quiénes participan? ¿Qué opinión tienen de la acción de los participantes?, etc.

Dirigir la lectura por el camino indicado ahorra energías, además aporta datos sobre cómo se dan los procesos en el aprendizaje y cuál será el punto de partida, si ha de ayudarse a los/as alumnos/as. Pensar en cómo será la participación guiada por el docente para conducir al lector o lectora a la “zona de desarrollo próximo” como le llama y define Vygotski, (Coll, 1990, p. 124) es “la diferencia entre el nivel de las tareas realizables con la ayuda de los adultos y el nivel de las tareas que pueden realizarse con una actividad independiente”. En otras palabras, a veces consiste en realizar tareas con ayuda o la guía del docente y, en otras sin la conducción de él.

Trabajar en las aulas de primaria apoyados/as en las “zonas de desarrollo próximo”, es una buena alternativa para atender tanto a estudiantes que se van rezagando, como para los que van a buen paso. De igual manera, se presta para la interacción de quienes componen el grupo mismo, asegurando así mayores y mejores avances en los aprendizajes.

Por ejemplo, en una clase de lectura interactiva, si los/as estudiantes al leer encuentran en el texto palabras de difícil comprensión, la sugerencia es socializar su definición e intercambiar concepciones y percepciones así como realizar redes de palabras y que jueguen con ellas para llegar a la respuesta antes de tomar un diccionario y buscar su significado.

Es a través del juego como se hacen de mayores experiencias. Como dice Albert Einstein; el aprendizaje es experiencia, todo lo demás es sólo información. Entonces es, en la propia actividad experimental en donde los/as estudiantes descubrirán y comprenderán la riqueza de significados que tiene su lenguaje.

Lo que acabo de anotar cabe dentro de lo que es el conocimiento generador...

“el que no se acumula sino que actúa enriqueciendo la vida de las personas ayudándolas a comprender el mundo y a desenvolverse en él” (Perkins, 2000, p. 18). Ese conocimiento generador el autor lo concretiza en tres metas principales: Retención del conocimiento, comprensión del conocimiento, y uso activo del conocimiento.

Las metas referidas se cumplen en la medida que sean conectadas con lo que se propone actualmente con la enseñanza del Español bajo el Enfoque Comunicativo y Funcional, en el sentido de que todo lo que aprendan los niños y las niñas, como la lectura, la escritura y la lengua tengan una aplicación en las situaciones cotidianas y que les ayude a resolver problemas a partir de la comprensión de las tareas.

Entonces un conocimiento para que sea efectivo ha de comprenderse, de lo contrario pierde su valor; para favorecer la comprensión “primero es buscar pautas en las ideas, encontrar ejemplos propios y relacionar los conceptos nuevos con los conocimientos previos”...”Segundo, si no hay comprensión es muy difícil usar activamente el conocimiento” (Perkins, 2000, p. 81) en consecuencia, se trunca el aprendizaje.

Reflexionar sobre lo expresado arriba y las prácticas escolares de lectura en el grupo estudiado, me hace recordar comentarios hechos por el docente al referir que sus alumnos/as tienen dificultad para comprender instrucciones o el contenido de un texto; entonces se aprecia como éste trata de averiguar qué pasa en ese campo tan complejo (la mente), difícil de explorar para dar una respuesta a sus interrogantes. Por otra parte la falta de un análisis personal de sus estrategias didácticas le impide ver si él tiene que ver en dicha problemática.

Dentro de la práctica docente existe confusión entre lo que significa comprender y el término conocimiento. A pesar de tener cada uno su definición, ambos términos van de la mano, pero veamos su diferencia.

Conocimiento y comprensión. “El conocimiento es un estado de posesión” y “la comprensión es ir más allá de la información suministrada” (Perkins, 2000, p. 82)... es un

estado de capacitación para ejercitar tales actividades de comprensión. Entonces para que un lector llegue a la comprensión tendrá que pasar antes por una serie de ejercicios dirigidos con ese fin.

Sin embargo, el conocimiento como un estado de posesión también se ve favorecido por la comprensión lectora, juego mental consistente en ir más allá de la información escrita, involucrando los conocimientos previos del lector. En ese mismo sentido la ciencia cognitiva rescata las imágenes mentales como un medio para llevar acciones de comprensión y establecer una actividad recíproca entre conocimiento y comprensión.

Tanto la comprensión como el conocimiento no pueden estar al margen de la enseñanza - aprendizaje, pues estos dependen de qué tanto los alumnos y alumnas comprenden lo que leen y cómo van adquiriendo las nociones de lo que estudian en el aula. Por eso es oportuno hablar de qué hace posible que se den unos u otros aprendizajes. Basta preguntarnos qué quieren o necesitan aprender estudiantes de 5ª grado, enseguida buscar *cómo* conseguirlo y *cuándo* habrá de dárselos. El *qué* está presente en el diseño curricular de área y especificado en los propósitos centrales del programa de Español, y la intención es “desarrollar las capacidades de comunicación de niños/as en los distintos usos de lengua oral y escrita” que a partir de que ellos:

- Logren de manera eficaz el aprendizaje inicial de la lectura y la escritura.
- Desarrollen su capacidad para que puedan expresarse oralmente con claridad, coherencia y sencillez.
- Aprendan a aplicar estrategias adecuadas para la redacción de textos de diversa naturaleza y que persiguen diversos propósitos.
- Aprendan a reconocer las diferencias entre diversos tipos de textos y a construir estrategias apropiadas para su lectura.
- Adquieran el hábito de la lectura y se formen como lectores que reflexionen sobre el significado de lo que leen y puedan valorarlo y criticarlo, que disfruten de la lectura y formen sus propios criterios de preferencia y de gusto estético.

- Desarrollen las habilidades para la revisión y corrección de sus propios textos.
- Conozcan las reglas y normas del uso de la lengua, comprendan su sentido y las apliquen como un recurso para lograr claridad y eficacia en la comunicación.
- Sepan buscar información, valorarla, procesarla y emplearla dentro y fuera de la escuela, como instrumento de aprendizaje autónomo.“ (SEP, 1993, p. 23)

Dichos propósitos indican el rumbo a seguir en la enseñanza del Español; señalan hacia qué punto enfocar las estrategias de lectura. Pero no basta sólo eso, el siguiente paso es conocer el cuándo de su enseñanza, lo que implica conocer la “*secuenciación de los interciclos, interniveles e intraciclos*”, (Coll, 1991, p. 66) el sentido de conocerlos es participar siguiendo la secuencia de las intenciones educativas, contribuir para que los/as estudiantes sigan en la construcción del aprendizaje a largo de toda la enseñanza primaria.

Dar continuidad a los propósitos, precisa conocer la ubicación de los/as estudiantes en grados escolares, obedece también al conocimiento de los niveles de desarrollo cognoscitivo establecidos por Piaget (1962), para saber cuál es el tipo de atención que demandan alumnos y alumnas y el nivel al que llegarán.

Para llevar la secuenciación al plano de la lectura en el grupo de 5° grado que ocupa esta investigación, obliga a todo/a docente tener un conocimiento del proceso lector de los/as estudiantes que inicia con la adquisición en el primer ciclo (1° y 2° grado) de educación primaria como expuse en líneas atrás.

Luego, para llegar a la consolidación (3° y 4° grado) y dominio de la lectura que inicia en 5° grado, exige conocer las condiciones del lector. Además, reconocer que para la mayoría de niños y niñas ha sido y es la escuela después del hogar, el lugar donde pasan buen tiempo de su vida durante la infancia; para muchos llegar a la escuela primaria significa los primeros encuentros con la lectura de manera formal, por eso es la primera responsable de proveer a los/as estudiantes las estrategias de lectura que sirvan de

herramienta en su formación y aplicación futura, pero además, proporcionar los libros de lectura adecuados y variados y un ambiente agradable donde se escuchen y respeten lecturas y reflexiones que les lleven a consolidar la lectura y dar paso a su dominio.

Después del señalamiento anterior es relevante reconocer que en cuestión de lectura, cada profesor/a posee un estilo personal para dirigirla, pero sin duda la principal inquietud de muchos es encontrar esa receta de cocina que señale el camino donde las/os estudiantes se deleiten con el contenido de los textos y en consecuencia los comprendan.

Hasta ahora no existe una fórmula mágica para formar lectores. Cada docente con sus propias estrategias conduce a su grupo hacia la meta. Lo que es seguro es que quien busca, diseña alternativas de enseñanza y practica la lectura, tiene mayor probabilidad de mejorar el proceso de la misma.

Lo triste de toda esta problemática, es que sigue persistiendo la idea en docentes de que leer es decodificar, “identificar un signo gráfico por un nombre o por un sonido” (Alliende, 2000, p. 16), más grave es que sigan en la creencia que comprender es inherente a cualquier forma de lectura y tipo de texto. Retomando los principios de la teoría constructivista que ha cobrado gran fuerza en los últimos años y está en los programas y materiales para el maestro, Margarita Gómez, (SEP. 1995, p. 19) define a la lectura “como un proceso interactivo entre pensamiento y lenguaje, y la comprensión como la construcción del significado del texto según los conocimientos y experiencias del lector”, este último aporta los conocimientos almacenados y obtenidos tanto en el aula como dentro del contexto general donde viven.

No obstante la comprensión lectora además de estar condicionada por el tipo de texto, también lo está por la “habilidad oral” (Cooper, 1999, p.34) propia de todo hablante y que ha acumulado a lo largo de su vida. Dicha habilidad oral se favorece en los/as estudiantes cuando se practican situaciones comunicativas en el aula a través de la interacción constante, sólo que esas relaciones siempre están y estarán condicionadas por el actuar docente.

3. Las interacciones áulicas en la práctica de estrategias lectoras

Hablar de las interacciones durante la actividad lectora en un grupo escolar, equivale a pensar en un sinfín de intercambios comunicativos que se desarrollan con diferentes propósitos, encaminados todos al bien común. Esto pasa de manera natural y espontánea aún sin que lo motive el maestro. Y es que tradicionalmente persiste el modelo de docente que brinda los conocimientos a los alumnos y alumnas, él prescribe cuándo y la manera como ha de abordarse la lectura, el rumbo y la forma de evaluar.

Cuando un docente se cree poseedor del saber, dirige toda la enseñanza, informa y mediatiza el conocimiento, mientras los/as estudiantes varias veces tendrán que hacerlo suyo hasta mecanizarlo. No obstante, alumnos y alumnas siempre están aportando experiencias y construyendo un conocimiento que contribuye en la formación de su personalidad; muy propia y diferenciada, reconocida desde la interpretación constructivista como algo inherente al ser, de ahí la necesidad de que cada docente instituya una variedad de estrategias didácticas que ayuden al estudiantado a hacer uso de todas sus capacidades a fin de que pongan en práctica estrategias de lectura que apoyen los aprendizajes, y aprovechen las interacciones del grupo como una estrategia más para el aprendizaje donde todos/as aprendan de los demás.

Por otra parte, cuando Piaget describe la interacción social en el aula, se refiere al tipo de ayuda que se dan entre los iguales alumnos y alumnas al leer y que favorece el avance cognitivo en las diferentes áreas de estudio, que si lo trasladamos a la práctica lectora, se trata de trabajar en pequeños grupos de cuatro o cinco estudiantes. La modalidad podría ser “Lectura compartida” (SEP, 2000) como ejemplo, cada integrante hace su aportación con la posibilidad de provocar el “conflicto cognitivo” que desde mi opinión sucede cuando el/la estudiante cuestiona y busca la respuesta a aquello que le inquieta saber y explicar al interior de un grupo, por ello se propone que los aprendizajes se den de manera cooperativa para que con la aportación de todos se logre un equilibrio.

Ahora bien, dentro de los grupos escolares de primaria, a la fecha no hay antecedentes de que el trabajo cooperativo se realice por arte de magia, para conseguirlo son necesarias tres condiciones:

1. Que los integrantes tengan una escala común de valores. Sería manejar el mismo código de lenguaje e ideas.
2. Reconozcan la conservación de sus frases. Es decir que mantengan su idea.
3. La existencia de la reciprocidad. Que haya el intercambio y aceptación de las aportaciones de los demás. (Rogoff, 1993, p. 183).

Si deseamos aplicar esto a la actividad lectora, la primera condición será, brindar a los/as estudiantes espacios y tiempos para realizarla en grupos pequeños, en la modalidad de lectura comentada (SEP, 2000, p.16), así se verá favorecida la interacción grupal en beneficio de su aprendizaje.

En otras circunstancias la interacción conduce a la ayuda mutua entre quienes tienen menos capacidad para leer y realizar tareas; como para quienes van muy bien; es también un estímulo a la participación de todo/a integrante del grupo, ello redundará en producciones más elaboradas como lo veremos más adelante en esta investigación.

La práctica de la lectura también es muy gratificante hacerla mediante la interacción profesor/alumno que propone Coll y otros, apoyados en la teoría de Vygotsky. Esta relación asegura que se guíe al estudiantado de un nivel bajo a otro más cercano como es la zona de “Desarrollo Proximal” (Mece, 2000, p. 131) la idea es estimular el potencial hacia tareas más complicadas de lectura con ayuda del docente.

Establecer ese vínculo de enlace hacia la zona proximal en la práctica lectora, invita a implementar una planificación previa que guíe toda la enseñanza, que evite caer en vaguedades, se pierda el interés de los/as alumnos y alumnas y hasta el propósito mismo.

Con la intención de mejorar las interacciones en el aula y que se facilite el aprendizaje de quienes concurren allí, se proponen una serie de funciones del profesorado (Zabala, 1995, p.94), para el caso de la lectura sugiero las siguientes:

- a) *Planificar la actuación docente de una manera lo suficientemente flexible.* Es claro que ha de atenderse a las necesidades de los integrantes del grupo escolar. Si se quiere que alumnos y alumnas se acerquen a la lectura, primero hay que pensarse y planear estrategias que les faciliten el acceso a la comprensión y también modificarlas en caso necesario.
- b) *Contar con las aportaciones y los conocimientos de los alumnos.* De alguna manera las aportaciones de los/as alumnos/as contribuyen a realizar un diagnóstico previo a la realización de las tareas en lectura y en escritura.
- c) *Ayudarlos a encontrar sentido a lo que están haciendo para que conozcan lo que tienen que hacer.* Equivale a ayudarles a detectar por qué tal o cual actividad de la lectura así como su sentido y qué hacer para conseguir el objetivo.
- d) *Establecer retos y desafíos a su alcance.* Se estimulan los retos a partir de lo que ya saben, de sus conocimientos previos al relacionarlos con lo que están aprendiendo.
- e) *Ofrecer ayudas adecuadas.* La asesoría por parte del maestro y otros alumnos van a contribuir en la modificación de sus esquemas, a comprender mejor los temas de estudio.

Las propuestas enumeradas son valiosas, sólo habría que cuestionarse por un lado, si al momento de integrarlas a la práctica lectora los/las estudiantes aceptarían la dinámica sugerida aún sin tener gran experiencia en encuentros de lectura con ese sentido y por otra parte, si alcanzarán un buen nivel de comprensión lectora al resolver las tareas.

Me resta añadir, que aún con todas esas consideraciones propuestas, resulta indispensable que previo a la resolución de las tareas de lectura, se motive a niños y niñas a tener acercamientos agradables y con sentido a los libros, así cumplirán con su cometido.

Mientras tanto el docente será un verdadero facilitador del proceso lector de sus alumnos/as.

B) Procesos de aprendizaje durante la lectura

Es muy importante hacer notar el papel del docente y las formas de enseñar, pero también lo es destacar la manera en que aprenden los niños y las niñas, ya que gracias a eso, es posible diseñar y planificar prácticas de lectura en correspondencia positiva entre enseñante y aprendices, también se pone atención a los procesos de desarrollo por los que pasan éstos último en cada nivel escolar.

Sin duda, en la práctica lectora aprender y enseñar son dos acciones muy relacionadas en las que docente y estudiantes aportan lo que les concierne. Al darse una interacción recíproca, se refuerza y apoya ese nexo de comunicación entre lector y texto que, finalmente hace posible la comprensión.

La actividad lectora y los materiales escritos son dos elementos posibles de analizar por la manera en que contribuyen en la construcción del aprendizaje de todo escolar, el cual es casi imposible separarlo de la enseñanza. Expongo algunos sucesos y detalles que dan cuenta de los aprendizajes de niños y niñas que cursan el 5° grado.

Algunos datos de la teoría constructivista explican cuáles son las características del desarrollo de los/as estudiantes en la edad escolar de quienes cursan el 5° año escolar y qué los hace diferentes de los de otros grados de educación primaria, tanto en su nivel de avance como de aprendizaje.

1. Construcción del aprendizaje al leer

Los instrumentos de aprendizaje que ha desarrollado un escolar durante el estudio del grado inmediato anterior, suponen una preparación para el nivel que le sucede, hay que recordar que la enseñanza se imparte gradualmente, que los contenidos están dosificados a

lo largo de todo el currículum escolar y que todo está pensado y planeado de acuerdo a las etapas de desarrollo estudiadas y definidas por Piaget (1999). Él muestra que las características de los/as estudiantes de 11 años; que apenas cursan el 5° grado difieren en las actividades de lectura que realizan los más pequeños.

Por principio, la mayoría de estudiantes del grado escolar en mención se encuentran a finales de lo que Piaget (1999) llamó etapa de las “operaciones concretas”, actitud que los identifica con un pensamiento menos egocéntrico. Al trasladar eso al plano de la lectura motiva entender que están en un nivel donde pueden opinar, debatir, aportar o contradecir lo que otros/as han dicho o escrito.

Atender a las características de niños y niñas de esta edad, equivale a cumplir con un derecho a la educación especificado por el mismo autor y que obliga a todo docente a poner en práctica tanto sus conocimientos psicológicos como sociológicos que, por ende considere el desarrollo mental de que disponen los educandos y que es factible se logre con el diseño de técnicas acordes con las características del grupo.

Hoy día es necesario pensar en una enseñanza acorde a las exigencias de aprendizajes, que apunten hacia una mayor cantidad de conocimientos que perduren a largo plazo, y que los puedan usar para solucionar problemas como un sistema de adaptación al mundo cada vez más cambiante.

La lectura y los libros constituyen el medio por excelencia para el aprendizaje constante y permanente, aunque es relevante desarrollar en los alumnos y alumnas diría y otras habilidades que se interrelacionen de manera que el aprendizaje responda a las necesidades y demandas actuales. Se les conoce con el nombre de pilares del conocimiento (Delors, 1997, p. 92-103), porque en ellos está cimentada la educación, en tanto progreso de la humanidad.

Abordar la enseñanza en dirección a dichos pilares es pensar en actividades de lectura bien diseñadas y que alcancen a cubrir las carencias en el aprendizaje de niños y niñas que cursan la educación básica. Los menciono a continuación.

- A. *Aprender a conocer.* En el sentido muy amplio es usar permanentemente todos los sentidos, el pensamiento mismo y hasta la memoria desde edades tempranas. La lectura libre pasa a ser una buena alternativa para desarrollar en las personas estas habilidades.
- B. *Aprender a hacer.* Este aprendizaje está muy asociado con el anterior casi inseparable, aunque en este caso tiene que ver con los conocimientos adquiridos durante su formación y la manera en que los usa en el mercado de trabajo o en las mismas actividades del hogar.
- C. *Aprender a vivir juntos.* Constituye quizá el reto más grande en el mundo actual en el que cada vez los riesgos son mayores y el mantener la paz es más difícil. Por eso, este aprendizaje está encaminado a enseñar a los escolares de manera práctica el respeto a la diversidad tanto en la manera de ser como el aprender en los grupos cooperativos constituidos para ese fin.
- D. *Aprender a ser.* La intención primordial es que a través de la educación se favorezca el desarrollo global de cada persona, tanto en lo físico como en lo emocional, lo social y lo intelectual.

Los cuatro puntos citados y abordados a través de la lectura con diferentes textos facilitan el desarrollo de esos aprendizajes. Basta que cada docente conozca dichos pilares del conocimiento, que tenga bien claro los fines que persigue la educación en el nivel que atiende, de su papel en el grupo como mediador de los aprendizajes. Su desempeño es la mejor herramienta para que alumnos y alumnas pasen de la etapa de desarrollo actual a la siguiente, que es el de las “operaciones formales” hacia la edad de 12 años.

Por otra parte, para que los aprendizajes se conviertan en la base de la educación, las condiciones del grupo han de ser acordes con las metas que se persiguen. Esto también nos da mayor certeza de que se está aprendiendo a vivir juntos en los grupos escolares heterogéneos. Que para lograr la integración de todos/as en el trabajo colectivo lo mejor es enseñarles a convivir en las tareas.

2. Aprender a comprender cooperativamente

Para conseguir una buena convivencia en la práctica lectora, nada mejor que el trabajo cooperativo entre estudiantes, el principal objetivo es “trabajar juntos para lograr metas comunes” (Johnson, D. 1995, p. 3), en esta tarea compartida los/as componentes del grupo (equipo) se preocupan porque cada integrante se beneficie de manera mutua.

En cuanto al maestro, necesita tener conocimiento de las condiciones necesarias para el trabajo cooperativo para que organice y adapte las tareas de lectura y demás con ese sentido. Sólo que para una buena organización Jonson (1995, p. 27-34) propone se consideren los siguientes cinco componentes esenciales:

- a) *interdependencia positiva*. Se establece cuando los integrantes comparten opiniones, información...
- b) *Interacción fomentadora*. Favorece la ayuda mutua, el rendimiento y sobre todo logros y metas comunes.
- c) *Responsabilidad individual*. Cada estudiante se responsabiliza de una parte del trabajo del grupo, por lo que será capaz de explicar a nombre del mismo.
- d) *Habilidades interpersonales*. Es una tarea fundamental que se tiene que realizar para que funcionen como integrantes de un grupo. Dentro de las habilidades está aprender a comunicarse, tomar decisiones...
- e) *Procesamiento por el grupo*. Para esto, se requiere que expliquen cuáles acciones de sus integrantes son de útiles o no para decidir si permanecen o cambian.

El aprendizaje cooperativo, resulta una buena alternativa para abordar los tres tipos de texto: funcionales, informativos y de pensamiento a que hace referencia Wells, (citado por SEP, 2000, p. 177). Los dos primeros se abordan más frecuentemente, pero el último presenta mayor dificultad entre alumnos y alumnas porque además de que les informa, les exige su interpretación. Los materiales escritos a considerar son “exposiciones sobre teorías científicas, historias, biografías, novelas, poemas”.

En realidad interpretar textos resulta más factible cuando se organizan en grupos de aprendizaje cooperativo ya sea de manera “convencional, informal, de base cooperativas y estructuras cooperativas” (Johnson, D. 1995, p. 7), la ventaja de uno u otro es que aprenden a convivir más y a apoyarse mutuamente.

Definitivamente, dadas las condiciones de cada uno de los tipos de organización en el trabajo del aula, me inclino por el de aprendizaje cooperativo convencional, ya que los/as estudiantes trabajan en grupo un periodo de clase, una semana o varias, el propósito es alcanzar las metas comunes de aprendizaje. El docente se encarga de explicar los objetivos y la tarea, toma decisiones previas, ayuda a los grupos y evalúa el aprendizaje, así como el funcionamiento de los grupos.

Es fundamental pues, que cada maestro/a en su grupo actúe reflexivamente al dirigir la actividad de lectura, instrumento esencial del conocimiento teórico que al combinarse con la experiencia duplica su valor y adquiere mayor significado. Es él/ella finalmente quien establecerá el vínculo entre lo que pasa en el aula y la vida cotidiana de quienes asisten a ella.

Hasta ahora he dicho de la necesidad del trabajo en grupos cooperativos como una forma de atender la problemática señalada en esta investigación, también de la urgencia de poner en práctica estrategias para la comprensión lectora en todas las asignaturas y en todo tipo de textos en el grupo de 5° grado de la escuela citada. Corresponde ahora mencionar cómo y en qué momento abordarán los textos los grupos cooperativos.

Coll (1998); sugiere que antes de iniciar la actividad lectora, se les brinde un tiempo previo para que exploren los textos libremente, ofrecerles una lectura recreativa de otros libros que no sean los de trabajo, aunque también podría ser la misma que ha de trabajarse durante ese día en sus libros y antes de una actividad escrita. Después de que lean u oigan conceptos, busquen su significado en grupo e individualmente. Asimismo, propone se experimente con la lectura de textos científicos y otros de instrucción, también llamados experimentales.

Finalmente, que busquen las respuestas a sus cuestionamientos será muy benéfico para todo/a estudiante que desea aprender, imaginar y recrearse a través de la lectura, cuando esto suceda, parte del problema estará arreglado. Entonces también el lector o lectora estará motivado/a, a buscar por interés propio lo que ha de leer.

3. Aprender destrezas de lectura

Por otro lado, formar lectores en los grupos de primaria, así como que adquieran estrategias para la comprensión de textos, no es producto de un encantamiento, sino de la acción comprometida de cada uno de los docentes para planear actividades donde se aborde la lectura en diferentes circunstancias, que se conflictúe a niños y niñas a partir de lo que saben en relación con el nuevo conocimiento que están adquiriendo.

Para el caso de estudiantes que cursan el 5° grado, es sabido que la lectura en muchos momentos actúa como medio de estudio, entonces hay que enseñarles a “leer para aprender” (Alliende, 2000, p. 235.) Enseñarles destrezas de lectura que puedan utilizar en lo futuro como un procedimiento de trabajo para obtener información. Dichas destrezas desarrollarán en ellos estrategias para comprender los textos.

Alliende y Condemarín (2000) denominan a las destrezas de la lectura de estudio con los siguientes títulos: *Revisión preliminar*, *lectura selectiva espontánea* y *lectura selectiva indagatoria*. Cada una se aborda con diferentes intenciones.

La primera consiste en “echar una ojeada” ligera al material de lectura. Para su desarrollo la función del maestro es como se sugiere enseguida.

1. “Explicar la importancia de efectuar una ojeada preliminar... antes de iniciar su estudio.
2. Demostrar... la manera de realizarla.
3. Presentar al alumno dos versiones diferentes de un mismo tema... y que descubran cuál contiene determinado hecho.
4. Proporcionar al alumno varios materiales que traten de un tema específico y preguntarles en unos minutos... el material que trata mejor el tema.
5. Presentar al lector un artículo... que ve por primera vez... y que responda rápidamente de qué trata.
6. Presentar al niño un material de lectura conocido, un poema...que hace tiempo que no lee, y dé una ojeada rápida para recordarlo.
7. pedirle que hojee un periódico... y luego decid qué artículo leerá”. (Allende, 2000, pp. 236-237)

Por su parte, la segunda destreza, “lectura selectiva espontánea” propone que los estudiantes encuentren los contenidos relevantes además de los detalles que argumentan su importancia. Esto hacen con la indicación de su maestro/a y favorece que lean con mayor velocidad. Sobre todo la actividad va dirigida en una dirección determinada.

La tercera destreza denominada “lectura selectiva indagatoria” tiene como intención llevar a lectores y lectoras a encontrar información específica. Sin tener que leer un texto completo. Se aplica por ejemplo cuando se les indica busquen un tema específico en el índice.

Las destrezas citadas tienen que ver con la lectura para el estudio y el aprendizaje; aunque ayudan a los estudiantes a desarrollar la flexibilidad para la lectura, no quiere decir que sea lo mismo realizar una lectura de cuentos y de otros materiales de lectura recreativos, que leer para estudiar.

La práctica y aprovechamiento de la lectura radica en el conocimiento que se tenga de qué destreza utilizar según la necesidad, la temática que se quiera estudiar, o el artículo a investigar. Las estrategias de lectura (anticipación predicción, inferencias monitoreo etc.) quedan incluidas aquí mismo, ya que ayudan a los lectores tanto a seleccionar información como a descartarla.

Finalmente el que un alumno o alumna de 5° grado de educación primaria cuente con estrategias para resolver tareas por medio de la lectura será producto de toda esa gama de experiencias que sus maestros/as de los grados anteriores y el actual les hayan hecho vivir, si tuvieron la oportunidad de disfrutar la lectura.

Uno de los grandes anhelos para niños y niñas que ingresan a la escuela es el aprender a leer; es un propósito básico, pero no sólo es leer por leer, sino también aprender y comprender que las letras se relacionan con algo de lo que ellos conocen y tienen presente a diario como es la comunicación a través del código escrito.

Sin embargo, es común que a medida que avanzan en los grados escolares la lectura se va constituyendo en el medio por el que su maestro les evalúa las tareas. Entonces, poco a poco los textos se convierten en grandes diccionarios de donde se extraen definiciones, conceptos o palabras, en consecuencia el sentido con el que fueron hechos se va perdiendo.

Surge entonces la inquietud por saber en qué etapa nos quedamos maestros y maestras y en cuál los/as estudiantes al término de la educación primaria. Es cuestión de analizar detenidamente si es en la adquisición, en la consolidación o si tuvieron la gran oportunidad de alcanzar su dominio. La verdad es, que una buena cantidad de los niños y niñas que terminan su educación primaria se quedan en el primero, unos cuantos en la segundo. Para muchos más será hasta la vida adulta cuando lleguen a dominar la lectura si tienen capacidad de enfrentar el reto.

Es importante entonces valorar nuestro desempeño, analizar la didáctica con que dirigimos la enseñanza, entender que se vive una realidad cambiante y que los retos son muchos como las maneras de aprender y de entender la lectura. Que se aprende más cuando se tiene la motivación que cuando se hace por obligación.

También es fundamental tratar a los niños y las niñas como lo que son, seres sociales que gustan de trabajar en conjunto y de manera divertida, por lo que es bueno propiciar que lo hagan, mayormente a quienes les es más difícil asimilar.

Por último, no perder de vista que tanto alumnos como alumnas pasan por etapas en las que necesitarán de nuestra ayuda para avanzar a la siguiente, por lo que tendremos que preparar el andamiaje del que habla Bruner. El autor refiere a diferentes momentos en los que cada uno/a requieren de diferentes experiencias de lectura y en otros casos de una ayuda particular.

C) Estrategias básicas para la comprensión lectora

Párrafos anteriores enumeré algunas acciones que posibilitan que los estudiantes tengan acceso a los textos, tema inagotable. Toca hablar ahora de las estrategias, estas son definidas por Valls (1990) como “sospechas inteligentes, no seguras acerca del camino más adecuado que hay que seguir” (Solé, 1999, p. 59) y se utilizan según el contexto del problema. Aplicarlo a la lectura es considerar tanto la situación de los alumnos como el tipo de texto que se trate.

Lo valioso de usar estrategias de lectura en los grupos es que implican autodirección, un objetivo y la conciencia de que existe y autocontrol, que consiste en la supervisión y evaluación del propio comportamiento en el ejercicio de los objetivos que le guían, y la probabilidad de hacerle modificaciones cuando se necesite.

Hay que reconocer que no es tan simple como se dice; trabajar estrategias lectoras exige dedicación por parte de cada docente; desde la dimensión didáctica plantarse cada

uno en su papel y asumir una actitud responsable y comprometedor para trabajar con lo que está sugerido en los materiales para el maestro, es una manera más segura de llevar la lectura con propósitos definidos.

Conviene entonces, seguir con la exposición de conceptos relacionados con la lectura para ampliar la información. Agregar aquellas definiciones que han contribuido en la explicación de la problemática de la comprensión lectora, para luego dar cuenta del sentido que toma en la realización de tareas al interior de los grupos de primaria y en especial en el aula de 5° grado donde se llevó el estudio.

En la búsqueda bibliográfica realizada en esta investigación encontré la definición de “estrategias lectoras” (Gómez, 1995, p.77), como aquellas destrezas que llegan a desarrollar los alumnos para seleccionar y hacer uso de diferentes informaciones adquiridas en actividades previas que cumplen con los fines de la alfabetización.

Las estrategias lectoras cobran gran significado para quienes desean hacer uso de la lectura en un sentido amplio: para informarse, recrearse, comunicarse o para seguir instrucciones como es tan común en muchas actividades dentro de los grupos de clase.

Si dichas estrategias producen efectos positivos tanto en el gusto por la lectura, como en su comprensión vale la pena hacer de ellas un uso cotidiano para que cuando lleguen niños y niñas al 5° grado sean capaces de dirigir la actividad al interior de los grupos (equipos) de trabajo.

Nada puede darnos mayor certeza de que las estrategias funcionan, hasta que no se experimente una y otra vez para lograr cierto dominio. Todo será posible con la práctica y el conocimiento de cada una de las que están propuestas en los libros para el maestro de 1° a 4° grado de educación primaria.

1. Tipos de estrategias y su función al leer

Una lectura no puede llevarse a buen fin cuando carece de claridad hacia dónde se quiere llegar, eso determinará qué camino seguir, así como los recursos que necesarios para ese objetivo. Igualmente permite con anticipación elegir lugares, momentos, personas y hasta el tipo de discurso o intervención de quién dirigirá la actividad.

Toda estrategia de lectura que se utilice en los grupos escolares serán válidas si la intención es la misma, comprender. Sucede a menudo que de manera inconsciente trabajamos contenidos educativos que no sabíamos que estuvieran presentes dentro de algún currículo, y así llega a pasar con las técnicas de enseñanza.

Si a los conocimientos que tenemos en lectura le agregamos otro ingrediente más “estrategias de lectura” que nos ofrecen los libros para el maestro de Español de 1° a 4° grado, niños y niñas alcanzarán mejores niveles de comprensión. Cito enseguida algunas como son:

“Muestreo. El lector toma del texto palabras, imágenes o ideas que funcionan como índices para predecir el contenido.

Predicción. El conocimiento que el lector tiene sobre el mundo le permite predecir el final de una historia, la lógica de una explicación, la continuación de una carta, etc.

Anticipación. Esta estrategia aunque el lector no se lo proponga, mientras lee va haciendo anticipaciones, que pueden ser léxico-semánticas, es decir, que anticipan algún significado relacionado con el tema; o sintácticas, en las que se anticipa alguna palabra o categoría sintáctica (un verbo, un sustantivo, etc.). Las anticipaciones serán más pertinentes mientras más información tenga el lector sobre los conceptos relativos a los temas, al vocabulario y a la estructura del lenguaje del texto que lee.

Inferencia. Es la posibilidad de derivar o deducir información que no aparece explícitamente en el texto; consiste también en unir o relacionar ideas expresadas en los párrafos y evaluar lo leído.

Confirmación y autocorrección. Las predicciones y anticipaciones que hace el lector, generalmente son acertadas y coinciden con lo que realmente aparece en el texto. Es decir, el lector las confirma al leer. Sin embargo, hay ocasiones en que la lectura muestra que la predicción o anticipación fue incorrecta. Entonces el lector “rectifica” (SEP 4°, 2000, p. 15)

Dentro de la variedad de estrategias que sugiere el libro para el maestro de Español (4° año) en lo particular consideré las señaladas arriba como las más comunes para abordar en la clase la lectura y estimular la comprensión, de esa manera se cumplirá con los propósitos que marcan el Plan y programas de educación primaria, y que he resumido así: que los alumnos se formen como lectores, que disfruten y critiquen, y que desarrollen estrategias para comprender y puedan buscar información.

Una vez más queda explícita la importancia que tiene el que los niños y niñas comprendan lo que leen, eso les llevará por el camino seguro hacia la adquisición de más aprendizajes, también les dará independencia y autonomía para acceder a otros conocimientos, así como a comunicarse con el autor.

Analizando un poco lo dicho, algunas de las estrategias señaladas se insertan dentro de lo que Solé denomina “procedimientos de carácter elevado” que luego deduce lo siguiente “si las estrategias de lectura son procedimientos y los procedimientos son contenidos de enseñanza, entonces hay que enseñar estrategias para la comprensión” (Solé, 1999, p. 59).

Encauzar una práctica de lectura hacia la comprensión es trabajar tanto contenidos conceptuales, como actitudinales y procedimentales; quedarse con el conocimiento único

de contenidos referentes a conceptos es un nivel bajo. En opinión personal se atendería nada más el qué de la enseñanza, a los objetivos y contenidos (Coll, 1991, p. 50)

Los contenidos conceptuales que se manejan son: comparar, reconocer, clasificar, entre otros. En cambio los contenidos procedimentales favorecen la resolución de problemas, de manera que puedan construir, observar, probar demostrar, componer, planificar, etc.

Los contenidos actitudinales van a contribuir en el cumplimiento de los dos tipos señalados anteriormente, a permitir que los estudiantes se comporten de acuerdo con la situación: a respetar, tolerar, atender, darse cuenta de, etc. Así mismo, guiarán a alumnos y alumnas hacia una actitud positiva frente a la lectura; es básicamente lo que determinará el éxito de las clases y tratamiento de los contenidos curriculares en general.

Si las actividades de lectura se planean tomando como base la inclusión de los tres tipos de contenidos los esfuerzos tendrán más frutos, pues cada docente se ocupará más en el cómo de la enseñanza, lo instruccional o metodológico, la forma de llevar la enseñanza, de concretizar los objetivos y los contenidos de grado

2. Usar estrategias: antes, durante y después de la lectura.

Cada vez que se realiza la lectura en la clase, está presente el estudio de algún tipo de contenido, conceptual, procedimental o actitudinal, pero varias de las veces se abordan de manera inconciente por el maestro al no tener un conocimiento y dominio de ellos.

Actualmente existe una propuesta para ayudar a los estudiantes a leer con significado. Se divide en tres etapas: *Antes*, *Durante* y *Después* (Solé, 1999). Dicha actividad está encaminada a la comprensión lectora, para ello se van haciendo una serie de preguntas que inducen al lector hacia la reflexión y al entendimiento del texto, en oposición a lo que algunos/as docentes se enfocan, a evaluar la lectura de una manera global y a todos los alumno y las alumnas por igual.

El tipo de seguimiento que se propone en la lectura, tiene su origen en el constructivismo, teoría que sirvió de base al Plan y programas vigente en México. En él la enseñanza individual está por demás reconocida, pero dicha individualización obedece a señalar que cada alumno/a tiene un ritmo de aprendizaje diferenciado; sucede que cuando leen mientras unos estudiantes usan un mínimo de estrategias durante la lectura, hay aquellos que poco podrán recurrir a ellas, tienen serias dificultades para aplicarlas y en consecuencia para comprender lo que leen.

Los resultados educativos actuales en evaluaciones, son focos rojos que señalan las dificultades de alumnos y alumnas para comprender indicaciones, términos e instrucciones. Queda claro que no bastan unas pocas experiencias en lectura para alcanzar el estado deseado, es necesario que practiquen una y otra vez hasta alcanzar un buen dominio en la comprensión. Mayormente quienes requieren ayuda en lo individual, tendrán que ser acompañados por un experto durante su actividad lectora a fin de que puedan valerse por sí solos en tareas donde anteceda la lectura.

De allí la necesidad de usar no un método, sino una metodología que incluya varios métodos de enseñanza donde tenga cabida la diversidad de formas de aprender de los/as estudiantes, para que tomando en cuenta esas referencias se diseñen también estrategias didácticas de enseñanza congruentes con los estilos de aprendizaje.

Aceptar que existen diferencias entre los diferentes actores que componen los grupos escolares, equivale también a pensar en una variedad de formas para aprender a leer, interpretar y elegir los textos. Entonces esta reflexión también tendrá que llevarnos a replantear las estrategias didácticas en la conducción de la práctica lectora.

Retomando los tres momentos de la aplicación de las estrategias de lectura, conviene saber cuál es el sentido de trabajarlas y la secuencia que ha de seguirse. Desde antes que se inicie la lectura de un texto, tendrá que prepararse el tipo preguntas, las cuales juegan un papel importante en la comprensión lectora. Será el maestro quien las formule, servirá de modelo para que los niños y las niñas también aprendan a elaborarlas.

El enseñar a comprender textos estimula a que aprendan a preguntar, a organizar su propio pensamiento y a la búsqueda de respuestas a sus interrogantes. La verdadera intención de esto no es que adquieran información, sino enseñarles a leer y comprender lo que leen.

Una de las estrategias que más favorece la comprensión es aquella donde se les cuestiona antes de leer, la idea es motivarlos para su lectura. Cuando el primer paso haya quedado reafirmado, entonces lo que sigue será un poco más fácil. Cito a continuación el tipo de interrogantes que se pueden hacer desde el inicio y antes de la lectura para continuar con los pasos restantes.

Antes. Para activar los conocimientos previos, a) informar de manera general de que tratará el texto, b) pedir que observen imágenes o títulos, c) solicitar digan ¿De qué creen que tratará el texto?. ¿Cómo serán los personajes?, estas preguntas contribuyen para que hagan las predicciones a la lectura.

Durante. En este lapso que dura la lectura desde el inicio hasta el final, el maestro se detiene en algunos párrafos donde les plantea a los alumnos y alumnas algunas interrogantes que les permiten aplicar las estrategias de anticipación de lo que seguirá e inferencias de lo que no está explícito en el texto, pero que sí les guiará a la comprensión.

Después. En este momento se confirman o corrigen las predicciones previas, se reconstruye el contenido de lo leído con la participación de los/as estudiantes. También se definen conceptos que les hayan motivado dudas y que pueden ser las causantes de la no comprensión. Este último momento de la lectura también es primordial ya que hasta ahora seguirán comprendiendo y aprendiendo de la lectura.

Es válido que un lector o lectora para lograr un buen dominio en la comprensión tenga que pasar por una serie de ejercicios dirigidos con ese propósito. Pese a los encuentros variados, pueden seguir con dificultades para comprender lo que leen y eso se

debe a que existen “lagunas de comprensión” (Solé, 1999) esto pasa cuando se tiene la sensación de no comprender.

El hecho de no entender el contenido de un párrafo, puede ser por desconocimiento del significado de algunas palabras, aunque en otros casos será por las relaciones que se establecen entre las frases y el texto en sus aspectos más globales. Esto nos da entender que el papel del docente consistirá en ayudar a aclarar y definir los significados de palabras desconocidas por ellos/as.

Poner una atención especial al seguimiento de las estrategias de lectura que nos proponen los libros para el maestro (1° a 4° grado) será la mejor alternativa para superar las dificultades de comprensión en el lenguaje de los textos, y sobretodo se ejercitará una mayor autonomía para cuestionarse y buscar respuestas a sus dudas mientras leen.

Agregaría finalmente, nada puede ser más sustancial en la enseñanza - aprendizaje de la lectura que dirigirla reflexivamente, y para lograrlo, cada maestro tendrá que poseer un mínimo de dominio en el conocimiento de lo que imparte, tener presente las intenciones educativas, pero sobretodo que esté convencido de lo que necesitan sus estudiantes para desarrollarse como personas y que en lo futuro puedan desenvolverse en un mundo alfabetizado.

3. Evaluación de la comprensión lectora

Muchas de las veces hemos llegado a pensar que un alumno o alumna que lee es dueño de las herramientas elementales para descifrar todo texto escrito, pero eso a menudo no sucede, principalmente porque para muchos/as la educación primaria es la única oportunidad para practicar la lectura por más tiempo (6 años). Aún así, es cuestionable la labor de cada maestro y maestra en cuanto a las experiencias de lectura que propicia en su grupo y los resultados alcanzados en la comprensión.

De poco servirá que los alumnos y alumnas lean una y otra vez si no contamos con evidencias que informen sobre sus alcances y deficiencias. Llevar una evaluación de la enseñanza - aprendizaje del proceso educativo y las estrategias de lectura, precisa informar cuál ha sido el seguimiento y resultados en los grupos. De ahí que se ha venido recomendando seguir los tres momentos de la evaluación de los contenidos educativos y que bien se complementan durante la propia actividad lectora.

1. *Evaluación inicial*, a través de ésta conseguimos información sobre el conocimiento que tiene un alumno al abordar la lectura.
2. *Evaluación sumativa*, se realiza al final del proceso y sirve para hacer un balance de lo que un alumno ha aprendido.
3. *Evaluación formativa*, esta última nos dice cómo se desarrolló dicho proceso, para que podamos intervenir en el mismo y realizar los ajustes progresivamente. (Solé, 1999, p. 144)

Reflexionando respecto a las sugerencias de evaluación observo cómo éstas se relacionan con los tres pasos señalados para el seguimiento de la lectura (antes, durante y después). Sugeridos en el libro para el maestro de primero a sexto grado de educación primaria.

En la lectura, la evaluación inicial ayuda a conocer los conocimientos previos que tiene todo lector antes de leer. Los datos que nos ofrecen, sin duda pueden ayudar a decidir si seguimos por el camino fijado o tendrán que hacerse algunos ajustes. Por otra parte podremos diseñar algún tipo de intervención que ayude a los/as estudiantes a completar su proceso.

La idea de incluir la evaluación formativa durante la práctica lectora se debe a que la propuesta tiene su origen en la concepción constructivista de la enseñanza - aprendizaje. En ella evaluar quiere decir “obtener informaciones pertinentes acerca de la situación (observarla, observándose a sí mismo y el resultado de la propia actuación) que permiten al profesor emitir un juicio sobre el desarrollo de la misma... con el fin de tomar decisiones al

respecto” (Solé, 1999, p.145) sin duda invita a una evaluación razonada en la que por lógica tendrá que llevarse un registro para recurrir a él en caso necesario.

Realizar la evaluación permanentemente en los grupos escolares es para conocer los niveles de comprensión de nuestros alumnos y alumnas, para planificar las actividades en general que tienen los propósitos educativos y principalmente por dos razones (Alliende, 2000, p. 186)

1. Seleccionar los materiales de lectura para propósitos diferentes.
2. Determinar qué habilidades y destrezas específicas necesitan aprender

Lo que acabo de anotar es de considerar ya que en variadas ocasiones maestros y maestras, consideran como el motivo principal por el que sus alumnos/as leen es para adquirir conocimientos y existe algo de razón, pero también es cierto que si lo que están leyendo no es de su interés o no lo entienden, el objetivo tampoco se cumple.

Entonces para estar seguros de que lo que se ha comprendido, hay que realizar evaluaciones periódicas para tener la seguridad de por dónde dirigir la enseñanza, elaborar un programa en el que se utilice la lectura como instrumento para el aprendizaje y promover el interés por la literatura, tanto para informarse como para recrearse.

Si durante las diferentes jornadas de trabajo los/as estudiantes ejercitan la lectura de textos variados su dominio será mayor, tanto como las habilidades para interpretarlos. Claro que a ello hay que agregar el uso continuo de las estrategias de lectura (predicción, anticipación inferencia...) como una herramienta permanente para evaluar la comprensión.

Ahora bien, la única manera de que la evaluación sirva al alumnado es que ésta forme parte de sus experiencias de aprendizaje, eso hace pensar que no se puede evaluar un contenido si éste apenas se va a ver en clase, ni tampoco se recomienda que sólo se haya ejercitado una vez ya que no bastaría.

Me resta decir que la dificultad de la comprensión lectora en las aulas podrá superarse sólo con las múltiples experiencias y encuentros agradables que tengan los/as alumnos/as con textos variados, conociendo cuál el propósito de la lectura y que encuentren la aplicación de la misma a situaciones cotidianas para que resuelvan problemas, y por qué no, también como una forma de recreación.

CAPÍTULO III

LOS FINES DE LA LECTURA: UN CASO PARTICULAR

A) La lectura y sus fines

En el aprendizaje de la lectura, siempre notaremos que algunos niños lo hacen primero y otros después; aún cuando se les enseñe con la misma metodología. Igual sucede con las estrategias de lectura, los/as estudiantes muestran un proceso de asimilación diferente entre ellos, depende del maestro, del contexto, de la disposición del lector y de las características del texto.

Por la forma tan variada con que aprenden los estudiantes a leer, es posible la existencia de dificultades en su enseñanza - aprendizaje. Así lo he manifestado a lo largo de este estudio aplicado al grupo de 5° grado de una escuela primaria en Manzanillo. El problema existe principalmente, por el tipo de estrategias didácticas que emplea el maestro para que los/as estudiantes aborden la lectura en su clase. Por eso la relevancia de poner atención a dicha situación y reconocer que el niño y la niña como seres sociales que son, aprenden al interrelacionarse con quienes les rodean; por lo que es digno aceptar que pocos aprendizajes se dan aisladamente o en soledad.

Los niños y las niñas aprenden a leer y a usar la lectura en la escuela a través de la práctica y la comunicación constante. Entretanto, para ellos ejercer la lectura sea nada más para pasar de año escolar, para los maestros puede significar un medio por el cuál demuestran que están aprendiendo algo aunque sea memorístico. Creo que, ni entre colegas hemos llegado a definir el fin de la lectura.

Mientras se llega al acuerdo del por qué se lee, seguiré sosteniendo que el aprendizaje es social y se enriquece en la medida que los/as integrantes del grupo comparten experiencias de lectura al interior, lo que da lugar al incremento de su acervo lingüístico; desde la concepción particular dicho acervo lo integran todos aquellos

conocimientos que entran en el individuo a través de los sentidos: tacto, oído, vista, el gusto y por qué no el olfato; todos ellos una vez almacenados en la mente del niño y la niña se convierten en lenguaje, en lo que Casanny llama habilidades lingüísticas (SEP, 2000, p. 1997) y son hablar, leer, escuchar y escribir, mismas que permiten a todo individuo seguir aprendiendo.

Con relación a los sentidos, en alguna cita, Aristóteles les confiere un valor relevante ya que asegura que todo lo que llega a la inteligencia ha de pasar primero por los sentidos, la lectura no es la excepción. Los sentidos son el conducto por donde se pasan percepciones del exterior a la mente del individuo y a la vez, permiten construir otros más. Por eso, a mayor interacción con la lectura, más estímulos y experiencias tendrán los sujetos y su comprensión se verá beneficiada.

Cuando un lector inicia su práctica lectora, activa todos los sentidos y para que esto suceda, no basta una lectura en silencio o seguir instrucciones de tareas escritas, sino que también intercambie sus ideas, conceptos, dudas y estrategias como la inferencia a través del habla y el escucha, ya que de lo contrario se daría importancia exclusiva a la lectura y la escritura. Por lo tanto, no se cumpliría con todas habilidades lingüísticas.

Leer exige usar todos los sentidos y una dinámica donde los participantes vivan momentos de libertad e intercambios de conocimientos, puntos de vista y por qué no discrepancias en el modo de pensar e interpretar textos. Seguro que esos instantes llegan a ser más interesantes para quien tiene dudas.

Por otra parte, el vivenciar intercambios de lectura muchas veces se presenta como una necesidad inherente de los seres humanos, que desde que nacen viven en sociedad y resuelven problemas en grupo. La misma falta de relaciones con los demás hace que los alumnos y las alumnas busquen ayuda e implementen estrategias para resolver problemas de comprensión, interpretación de textos y resolución de tareas.

En el grupo de 5° grado como puede suceder en otros, pude apreciar que cuando los integrantes del mismo se requieren para ayudarse, se buscan, aún sin la anuencia del docente, así observe distintos intercambios comunicativos durante la ausencia del maestro, ocurrió en la clase no. 9. Después de indicarles que formaran equipos de cuatro integrantes y tomaran unos fragmentos de cuento escritos a mano, les indicó lo siguiente:

M._ Con estos pedazos de cuento van a formar un cuento colectivo. (Veamos lo sucedido durante su ejercicio).

Aa._ ¿Mary cómo lo vamos a hacer?

Mary._ Toma un pedazo del cuento y primero que empiece uno de ustedes, luego otro escribe más de lo que dice allí, luego se lo pasas a otro del equipo para que siga escribiendo otro pedazo igual, después otro compañero escribe otra parte y así hasta que terminen de escribir el cuento.(y así empezaron)

Manuel._ Un día el lobo salió a buscar comida y al ver unas cabritas solas pensó que podía comérselas.

Juan._ Luego las siguió hasta su casa y espero hasta que alguna anduviera sola.

Pepe._ Como la cabrita no salía se desesperó y quiso entrar por una ventana que había abierta.

Mayra._ De repente cuando el lobo estaba metiendo la pata sintió un golpe muy fuerte y grito ¡ay! La mamá cabra salió con un palo y le pegó tan fuerte que el lobo se desatoró y se fue corriendo y gritando.

Juan._ Y nunca más volvió a molestarlas y colorín colorado el cuento se ha acabado.

Por lo que se percibe, en la clase citada se muestra una experiencia en la que los/as estudiantes tienen la oportunidad de trabajar en colectivo y de poner en práctica todas las habilidades, el intercambio les permite decidir qué escribir y cómo. Pueden leer su producción escrita colectivamente y poco a poco ir aprendiendo, ya que esta forma de trabajar no se aprende a la primera, requiere de sistematización. De allí la conveniencia de mostrarnos pacientes, estar al tanto que sucede en el aula, hacer anotaciones y evaluar la actividad de lectura para modificarla en caso necesario.

La formación en pequeños grupos favorece las relaciones y el proceso de socialización en todos los aspectos, mejora la adquisición de competencias y destrezas que se proyectan en la mejora del rendimiento escolar (Johnson, 1995), ayuda para que todos alcancen el objetivo, la producción escrita. Por su parte, el maestro verifica en sus alumnos/as el proceso cognitivo en el uso de los materiales. También, ésta estrategia de lectura y escritura del grupo de 5° grado da cuenta de que efectivamente el trabajo cooperativo rinde mejores resultados y es más gratificante y entusiasta para el grupo escolar.

Ahora bien, en cuanto a la tarea misma, si el deseo es trasladar las habilidades lingüísticas a la escritura y la lectura, es de considerar uno de los principios señalados por Goodman (Alliende, 2000, p. 107) con referencia a los textos; que contengan “patrones de lenguaje que el niño ya conoce y evitar oraciones artificiales”. Es decir, buscar textos que por su lenguaje sean familiares al estudiantado, como Los siete cabritos, La cenicienta, La bella durmiente y otros cuentos clásicos de circulación permanente.

Otra forma de contribuir al mismo fin, es armar cuentos con imágenes, sin texto, de manera oral para que practiquen un poco lo que es la secuencia de las partes que los componen y la coherencia que debe guardar un escrito de esa naturaleza. Y por qué no, modificar los finales de los mismos, esto último dará cuenta de qué tan significativa es la actividad, igual dará pauta para que deseen leer y seguir aprendiendo más por medio de la lectura.

En cuanto al señalamiento de Goodman, va en el sentido de valorar los conocimientos previos de los/as estudiantes tanto al momento de leer como al expresar por escrito algo relacionado con la lectura, o simplemente seguir instrucciones en las tareas, como se pudo apreciar en varias sesiones al interior del grupo de 5° grado y que lo veremos en otros momentos en este escrito.

Explico y doy a conocer una muestra más de trabajo cooperativo en donde la participación del grupo estudiado es relevante, al igual que la intervención acertada del

docente. A pesar de que al inicio se parte también de la escritura de un texto, no queda exenta su lectura; mayormente por la exigencia de construcción continua del escrito.

La actividad se realiza fuera del aula, como una necesidad de las condiciones del clima de la costa. Se encuentran cuatro estudiantes, dos alumnos y dos alumnas sentadas alrededor de su mesa, dialogan sobre la temática que ha de tratar su guión teatral. Enseguida llega su maestro quien escucha y se integra a la plática inmediatamente, muy animado. Se describe a continuación un fragmento de la clase no.28

Aa._ La mano peluda, ya sé a que vienes

M._ Ya sé a lo que vienes me dijo pero ni te creas que me voy a casar tan fácil primero tienes que rezar un rosario en el panteón a las doce de la noche si quieres que yo me case contigo.

Yesica._ ¡No espérate!

M._ No cabe duda que hacer un guión cuesta (hace el comentario el maestro)

Ao._ Cuesta profe.

Reina._ Ya me equivoqué

Yesica._ Deja ver si tiene corrector (señala a otro equipo cercano)

Ao._ Corrector

Reyna._ Una hora después llegaba el primer enamorado, esperando a Claudio estaba la novia.

M._ Ahí está, estaba esperando para... te estaba esperando para pedirte un favor

Yesica._ Si en verdad me quieres, no que si tanto me quieres.

M._ Si en verdad me quieres tienes cumplir una misión estratosférica.

Al principio no encuentran por dónde empezar, una vez que lo hacen se van dando las diferentes aportaciones de cada integrante, al inicio con cierta inseguridad, pero con el ánimo que les identifica por el nivel escolar. Por las propias características de los estudiantes de 5° grado que oscilan entre los 11 y los 12 años se presta para trabajar esta temática que corresponde a las dramatizaciones. Asegura Alliende (2000) que tanto hombres como mujeres se muestran motivados por las historias donde los personajes se enfrentan a problemas similares a los que ellos viven.

Entonces, si bien es cierto que chicos y chicas de esa edad enfrentan situaciones de miedos o temores, no les impide el deseo de vivir sensaciones que les despierten tales experiencias, prueba de ello es el tema de su tarea. De ahí la conveniencia de trabajar lecturas con función dramática, como una forma de gestionar la interacción en la práctica lectora tanto en voz alta como en silencio, acción que puede ampliarse con la formación y uso de la biblioteca del aula.

1. La lectura, antesala de las tareas escritas dentro y fuera del aula

Me es imposible desligar la lectura de otros componentes: expresión oral escritura y reflexión sobre la lengua, ya que es muy difícil que los dos últimos puedan ser abordados como únicos. No obstante, en las prácticas escolares del grupo de 5° grado, observé tareas donde se resta importancia al acto lector como precedente a la actividad de escritura, pese a que la misma está presente antes y después de ejecutar una tarea escrita. Lo digo porque todo individuo aún sin tener presente el texto a leer ya cuenta mentalmente con un repertorio lingüístico y conocimiento general no visual como le llama Frank Smith (1989) y que el lector pondrá a funcionar al momento de realizar tareas escritas; si éstas son hechas conscientemente, el lector-escritor al final de la tarea podrá combinar la información no visual de que se habló, como la visual, que está plasmada en el texto.

Después de todo, para qué sirven los conocimientos previos del lector si finalmente la actividad lectora aterriza en prácticas poco productivas que obtienen poco o nada de significado. Basta analizar lo que pasa en el aula para cerciorarnos de la intensidad con que acceden a la lectura los/as estudiantes, como muestra a continuación expongo lo sucedido en la clase 10 de Español.

M_ en la página 136 de su libro de Español actividades, viene un texto ¿se acuerdan?

Aa_ ¿Lo escribimos?

M_ No allí vienen unas palabras subrayadas, que significan lo mismo. Los sinónimos son muy útiles para no repetir muchas veces una misma palabra.

Ao_ ¿Son sinónimos?

M_ Si, en ese texto tú vas a leer, luego vas a buscar otras palabras que significan lo mismo, fíjense bien que las palabras subrayadas son sinónimos de las que están aquí en la p. 113. (Se sienta al lado del escritorio mientras trabajan cada uno en lo individual).

Ao_ Algunas no vienen aquí ¿verdad maestro?

M_ ¿Mande?(dirigiéndose a un estudiante) Omar tu tienes de visitar la cancha verdad (sanción por no realizar la tarea)

Ao_ Se repiten, se repiten las palabras mesatro.

M_ Es posible, porque hay muchas palabras que quieren decir lo mismo.

As_ decía con opinar

Ao_ ¿pensó con reflexionar?

M_ Sí (asiente con la cabeza)

Es bueno reconocer cuando algo está fallando en el actuar docente, pero lo mejor es hacer algo para mejorar dicha problemática. De allí la necesidad de complementar la información de la observación con las opiniones del docente.

Presento enseguida una situación en la que la ausencia de una planificación de la clase sale a relucir en los comentarios vertidos de una de las preguntas realizadas durante la entrevista al docente del grupo; al cuestionarle ¿planifica la actividad de lectura? contestó así:

M_ No, la verdad, es que no sé si abusando incluso de lo que se pueda improvisar, de la facilidad que se tenga, pero, francamente yo no planeo, es rara la actividad que planeo con anticipación y en cualquier materia.

Los años en la docencia nos proveen de experiencias, pero también es cierto que planificar la enseñanza asegura una mayor certeza de que se cumplan los propósitos de cada asignatura, incluidos los de el Español, donde está enmarcada la lectura y la escritura,

cuyos propósitos ya se mencionaron al inicio de esta investigación y es el eje central de todo el currículum de educación básica.

Planificar actividades de lectura sobre temáticas relativas a las Ciencias Naturales, demanda de un tipo de cuestionamientos muy diferentes al de los textos literarios u otros. Sin embargo, en ellos también pueden aplicarse las estrategias de predicción, inferencias, autocorrección y confirmación entre otras, sin perder de vista que en los textos informativos tiene que darse seguimiento al propósito central y que consiste en:

“Que los alumnos adquieran conocimientos, capacidades y valores que se manifiesten en una relación responsable con el medio natural, con la comprensión del funcionamiento y las transformaciones del organismo humano y en el desarrollo de hábitos adecuados para la preservación de la salud” (SEP, 1993, p.73).

Es un hecho que los propósitos del Plan y programas pueden cumplirse desde el seguimiento de las estrategias lectoras propuestas en los libros para el maestro (1° a 4°) que, aunque no correspondan al grado escolar sí pueden adaptarse. En cuanto a los ficheros, (1° 6° grado) aún sin haber una conexión directa entre la ficha y el contenido, es posible establecer una relación con alguna de las estrategias propuestas en el fichero, principalmente las que refieren a la aplicación de la lectura.

No obstante, con todas propuestas para abordar la lectura, a largo de esta investigación y durante las diferentes sesiones observadas, encontré que un gran porcentaje de alumnos y alumnas leen para realizar tareas, entendida como “la concreción de lo que hay que hacer en el aula, la actividad a realizar, preguntas a contestar o problema que ha de resolverse”, (Monereo, 1998, p. 90). Dicho significado, es aplicable a toda actividad en el aula. Por lo tanto no se justifica que la lectura, antes que interpretarla y/o analizar su contenido culmine con la realización de trabajos escritos y se descuiden las demás habilidades lingüísticas (Expresión oral y Reflexión sobre la lengua).

La consecuencia de prescindir de las estrategias de lectura (predicción, anticipación, inferencia, autocorrección y confirmación entre otras) propuestas en el Programa es que los conocimientos previos del lector quedan en el olvido y por consecuencia tampoco se guía la lectura con preguntas que den muestra de los esfuerzos y logros por comprender lo que leen, por lo tanto el aprovechamiento del texto será menor y la retroalimentación se omitirá.

Igualmente, si se lee exclusivamente para ejecutar tareas escritas, puede pasar que se refuercen únicamente los contenidos procedimentales (Coll, 1998, p. 138), aquellos donde lo importante es consumir la actividad “no importa la capacidad para realizarla”. Pese a ello éste tipo de contenidos demandarán también de estrategias comprensivas relacionadas con conceptos, pues éstos serán los que darán significado a la acción para que deje de ser un acto mecánico, repetitivo.

Con esto, no pretendo cuestionar la acción docente como algo desacertado, en ese caso muchos lo seríamos en uno u otro grado; la diferencia entre el actuar de maestros y maestras radica, en qué tan conscientes estamos de los efectos en la aplicación de estrategias didácticas para llevar la lectura en el aula y las modificaciones que se realicen posteriormente.

Por todo lo que he venido señalando, me doy cuenta que al ir profundizando en la problemática del grupo de 5° grado, mayores evidencias encuentro de que las tareas escritas son una consecución de la lectura, tanto en el aula como en la casa. Por su parte, el docente aunque no explicita los propósitos de la lectura, sí intenta hacer llegar los contenidos curriculares a sus alumnos/as a través de ella, con actividades de lectura y ejercicios en sus libros, algunas veces para repasar contenidos, otras para investigar.

Los estudiantes, quizá por las experiencias de lectura que están estrechamente relacionadas con las tareas escritas, ya se habrán dado cuenta que entregar los trabajos a su maestro es con el único fin de que les asigne una calificación numérica (5,6, 7, 8, 9 o 10) en su boleta, sin importar sus avances o dificultades. Tal vez sea una razón por la que

muestran poco interés para realizar sus ejercicios, por eso les da igual cumplir o no, como pasa en el grupo investigado.

Se menciona el asunto de las tareas escritas porque como dije antes, ninguna de ellas está privada de su lectura, puede que se realice inconscientemente y que parezca ambigua al lector o lectora, que llegue a pensar que finalmente para su maestro lo que importa es la tarea en lo formal, y no en su contenido.

Así doy a conocer una muestra más que hace referencia a un ejercicio escrito en la observación no. 5. El maestro desde su escritorio empieza a pedir las tareas al azar. Se queda viendo a unos y otros para decidir a quién pedirla.

M._ Nena su tarea, por qué no me trajiste la tarea (molesto)
_ quién más déjame ver quién más tiene cara de no haber hecho tarea,
¡Horacio! ¿Por qué no trajiste tarea, no la hiciste?
M._ Tu Elías (grita un poco molesto)
Elías._ yo sí la traje (reclama)
M._ ¡Tráemela!
Elías._ Pero yo no traje las calaveras, pero no sabía cómo hacerlas.(escritas)
Ao._ Ni yo
Ao._ ¡profe!
M._ Ya no vamos a entrar en discusión, tienen chanza hoy y mañana si no me la traen..... (gesto amenazante.)

Quizá para más de algún lector que llegue a sus manos esta investigación, dirá que el planteamiento anterior nada tiene que ver con la lectura, pero no es así. Un docente que se preocupa por lo que sucede en su grupo, identifica y aprovecha todos los espacios donde pueda favorecerse el acto lector y las estrategias lectoras. No basta cumplir con los contenidos educativos, hay que ir más allá, hacia la consecución del dominio de la lectura como parte de la alfabetización.

En lo que respecta a la observación arriba citada, es evidente que la práctica lectora no fue la intención principal. Pero las dudas en el trabajo se resuelven con la socialización de su revisión, leer en voz alta al grupo hace posible valorar hasta dónde el escrito tiene coherencia y es comprensible a los demás, mayormente si fue elaborado a partir de la lectura de un texto de sus libros.

Existen datos de la relevancia que tienen las tareas para el maestro al inicio de la clase, pero también es cierto que cuando los/as estudiantes se niegan a cumplir con ellas es por no comprender la indicación del libro o de su maestro, la consideran sin valor o no están motivados para cumplir con la indicación.

Las tareas en la escuela, llámese de lectura o de escritura, han de tener por objetivo el acercamiento de los contenidos curriculares a los alumnos y alumnas. Para eso el maestro diseñará experiencias de aprendizaje que traducidas en actividades en el aula motivarán a sus estudiantes a realizarlas. Conviene considerar lo que dicen Newll y Simon, (1972) (citados por Monereo y colaboradores, 1998, p. 89), sobre las ciertas características de esas actividades, sean de lectura o de otra índole.

1. *Tiene un objetivo educativo preconcebido.*

Va de acuerdo con el área (español, matemáticas...) incluidas dentro del currículum. Por ejemplo trabajar con las calaveras (escrito) corresponde al área de español, el tipo de texto es narrativo y por su función es literario.

2. *Se define a partir de un estado inicial y un estado final.*

Tiene que ver con las condiciones de los/as estudiantes al inicio, para ello el docente tendrá que hacer preguntas previas a la lectura del texto. Igual debe cerciorarse del estado final del lector, si se cumplió el objetivo.

3. *Condiciones.*

Queda explícito dentro de los requisitos y la organización para la realización de las tareas.

Si prestamos atención a las cuestiones en mención, notaremos la relevancia que tiene preparar el terreno anticipadamente para asegurar un buen resultado durante el ejercicio de lectura.

Hasta el momento he retomado algunas condiciones sobre el quehacer de los alumnos y las alumnas, mas no son las únicas ni las más relevantes en la ejecución de tareas, existen otras propuestas que posibilitan las tareas en los grupos escolares y son:

1. “Las habilidades cognitivas que implica su resolución.
2. El tipo de contenido que dicha tarea involucra” (Monereo. 1998. p. 92).

Las habilidades cognitivas se desarrollan a lo largo de la vida y a partir de las capacidades con que nacen las personas, más el aprendizaje y las experiencias. Ellas intervienen en la resolución de tareas escolares que consisten en saber: observar, comparar, ordenar, clasificar, representar, retener, recuperar, interpretar, inferir, evaluar y transferir.

Es observable pues, que la mayoría de los elementos enunciados arriba son posibles de recuperar durante la lectura y aún en tareas escritas, faltaría asegurar que las habilidades fueran aprendidas por los/as estudiantes para que puedan cumplir con facilidad la demanda de tareas.

La segunda condición está directamente relacionada con la actuación de las/os profesores/as, y es la de ayudar a sus alumnos/as a hacer uso de las habilidades adecuadas para aprender los contenidos según el tipo de tarea (actitudinal, conceptual o procedimental); como en el caso de la escritura de calaveras los/as estudiantes pudieron haber leído primero un texto sobre ese tema en clase, o consultar con sus familias sobre el significado, posteriormente escribir o hacer ambas cosas a la vez. Realizar varios ejercicios antes de cumplir con la tarea, motiva a la activación de los conocimientos previos, estrategia sugerida en la práctica de lectura.

Como punto final a tratar es la evaluación de las tareas hechas en casa, agregaría que, en el instante que el maestro solicita la tarea de uno por uno a cada estudiante dice mucho de la manera en que la lleva, de forma individual y en silencio, sin el intercambio oral y sin observación escrita que señale cuál es la situación de cada uno/a.

De los datos obtenidos en la observación puedo adelantar que un buen porcentaje de las clases donde se leyó, la misma concluyó en un 67% con la ejecución de tareas escritas de manera individual y pocas veces en el trabajo colectivo (cfr. Anexo 4) esta última modalidad de trabajo será la que más beneficios aporte al grupo en general, pues les ofrece la oportunidad de que intercambien y socialicen sus conocimientos previos como sus estrategias para la comprensión de textos.

Ahora bien, ¿Cuál es el objetivo de leer en clase?, en el aula investigada la práctica lectora se lleva principalmente para realizar tareas y para evaluar un producto. Independientemente de que una lectura aterrice en una actividad de escritura le anteceden pasos que le preparan a la concreción.

Aún con todo lo que parezca de provechosa la actividad lectora en el grupo de 5° grado no es suficiente, al menos desde la perspectiva cognitivista/constructivista de la lectura, Palincsar y Brown (citados por Solé, 2000, p. 60) ya que cuando se tiene una “*habilidad razonable para la decodificación*”, el que los estudiantes comprendan lo que leen es producto de tres condiciones:

1. De la claridad y coherencia del contenido de los textos, de que su estructura resulte familiar o conocida, y de que su léxico, sintáxis y cohesión interna posean un nivel aceptable. Entonces lo recomendable es que su maestro lea los textos antes, para que valore si son adecuados a su léxico, a la edad y grado de estudios de sus alumnos y alumnas, a fin de que sean aprovechados al máximo.

2. Del grado en que el conocimiento previo del lector sea pertinente para el contenido del texto. De allí la pertinencia de que cada docente explore dichos

conocimientos para enterarse qué tan cercano o lejano es el conocimiento del lector con relación al contenido de los textos.

3. De las estrategias que el lector utiliza para intensificar la comprensión y el recuerdo de lo que lee, así como para detectar y compensar los posibles errores o fallas de la comprensión. Vuelvo a confirmar que el tipo de pregunta que guiará el curso de la lectura, será aquella que les incite la *anticipación y la predicción*, estrategias principales.

Cito a continuación un ejemplo de la práctica de estrategias de lectura en una de las observaciones que consideré pudiera servir para contrastar la actividad lectora dirigida por el maestro de grupo y la de una docente de la misma escuela durante el seguimiento de su proyecto de lectura a favor de la comprensión de textos. Los maestros y maestras lo hacen de manera rotativa, por eso esta vez le tocó el turno a la maestra Gloria hacer la “lectura gratuita” como le llaman ellos porque los estudiantes escuchan y participan en la lectura activamente a través de respuestas a preguntas que se les hace durante su ejecución de la misma, más no realizan ninguna tarea escrita a cambio y tampoco se les asigna una calificación

Para dar cuenta de ello expongo a continuación algunos sucesos durante la sesión no. 21 en el 5° grado. Antes de iniciar la profesora pide la opinión a los alumnos y alumnas sobre el cuento que les gustaría escuchar como aparece a continuación:

Mtra._Este libro tiene 4 cuentos les voy a decir cuáles trae, si hay alguno que ya leyeron me dicen.(Los nombra uno a uno)_ ¿Alguien ya leyó alguno?

Ao. _Yo, el de “Los siete cabritos y el lobo”.

Mtra. _ Por eso no se los voy a leer, les voy a leer, les leeré “Los tres deseos”_ ¿Qué son los deseos?(conocimientos previos, predicciones)

Ao. Algo que uno no tiene pero quiere tenerlo.

Mtra._¿De qué creen que va a tratar el cuento?.

Aa._ De alguien que quiere tener una cosa pero no puede (anticipación).

Mtra._ Bien vamos a ver si eso sucede, empezaré la lectura.

Mtra. _ Los cuentos son parte de la fantasía de los hombres(enseguida inició la lectura).

*Mtra._ se apareció un montón de salchichas, se había cumplido el primer...
(interrumpe para que contesten).*

Aas._ ¡deseo!

Mtra._ y la salchicha se le pegó en...

As._La nariz.

Mtra._ (Al terminar preguntó) Será importante tener dinero? _ ¿Qué otras cosas no se pueden tener con dinero?

Aos._Amor porque se puede acabar.

Mtra._ Amor¿ se puede acabar? _ ¿Qué otra cosa nos puede enseñar este cuento?

Ao._ Que no debemos tener dinero.

Mtra._ Que no puedes tener dinero si no lo ganas honestamente.

Mtra._ A ver qué otra cosa debemos hacer _ a ver Carlos

Carlos._Pensar antes en hablar

Mtra._ Pensar antes de hablar. _ no ser envidiosos

Aa. _No ser egoístas

Mtra. _ No hablar sin pensar antes.

Durante la lectura interrumpe en algún párrafo para preguntar sobre lo que sucederá (anticipación) o qué será lo que motivó alguna acción (inferencia), así la maestra comprueba si están atentos, si comprenden, si no para hacer algunos ajustes. Igual los/as estudiantes se dan cuenta de lo que saben o no saben sobre el tema.

Con el ejemplo se valora la importancia de que el profesor o profesora enseñe a los/as alumnos/as a usar estrategias en todo momento, que respondan a cuestionamientos propios, al final eso les ayuda a resumir, reflexionar y rescatar el mensaje. Más provechosa es esta forma que ponerse a escuchar conferencias de lectura e ir enseguida a la realización

de tareas que, a veces lo único que logran es restar importancia a la lectura. Para caso concreto la observación no. 3.

El maestro está parado al frente del aula viendo a los estudiantes mientras ellos permanecen sentados, cada uno en su respectivo lugar con el libro de historia abierto en el tema que explica el maestro.

M._ Los Romanos fueron quienes llegaron y pelearon con las armas. Pero los griegos les ganaron a los romanos con la cultura. Todo lo que tenían los romanos lo tomaron de los griegos, su religión...

M._ Romanos, en la primera hoja está el mapa de todo lo que ellos conquistaron, en ese pequeño texto que es la introducción, está allí, habla de algunas cosas más que también inventaron los romanos y existen en la actualidad como el papel, pero dime ¿qué otras cosas inventaron?

M._ Bien, fíjate bien, sí seguimos ahora, fíjate bien en la siguiente página está una leyenda que explica la fundación de Roma; acuérdense que una leyenda puede ser una historia verdadera, o puede tener partes de verdad o partes ficticias, bueno en ella vemos cómo explica la leyenda de la fundación de Roma. Y luego en su cuaderno representan la leyenda con un dibujo.

Aos. _ Un dibujo de la leyenda.

M._ Un dibujo de la leyenda. La leyenda ya está, vas a hacer un dibujo de la leyenda sí, o sea vas a hacer un dibujo de la leyenda tú te lo vas a imaginar está fácil de representar cómo fue, lo puedes dibujar claramente.

La lectura de temas de historia se ha convertido tanto para maestros/as como para estudiantes en una asignatura a tomar con pinzas por lo complicado que resulta el estudiar los contenidos y más difícil es cuando se aborda con esta estrategia tipo conferencia, donde los estudiantes permanecen pasivos, y que lejos de acercarlos al gusto lector más les aleja. Seguro es una de las principales causas de su desinterés por leerla.

Relativo a lo anterior en una de las preguntas de la entrevista al maestro, para corroborar lo que opinaron los/as estudiantes un poco, hice el siguiente cuestionamiento al maestro del grupo ¿Los/as estudiantes responden igual a todo tipo de textos? respondió lo siguiente:

M... No, en Historia definitivamente es la materia que no les agrada nada, ni leerla, ni estudiarla, ni hacer cuadros, ni línea del tiempo; tienen una aversión por esa materia porque tal vez nosotros los maestros tenemos mucha de culpa en ello, porque no hemos hecho atractiva la materia. También porque se nos hace más fácil platicarles de ella y otras veces ponerles preguntas para que encuentren las respuestas en e libro de texto.

Es conveniente que antes de la actividad de lectura se realicen preguntas que les motive a los/as estudiantes a conocer el propósito primero, luego lo demás, la tarea. De esta manera se les facilitará el camino hacia la meta final; no podemos ignorar que por más sencilla que parezca la acción más de alguno en ese momento puede no recordar todas las características del texto que se pide.

Al respecto Palincsar y Brown (citados por Solé 1999, p. 63) sugieren una serie de aspectos a considerar en cuanto al tipo de cuestionamientos que se realice a los/as lectores/as para comprender la lectura, se mencionan a continuación.

1. *“Comprender los propósitos explícitos e implícitos de la lectura. Preguntarnos ¿Qué información me aportará? ¿Por qué es importante leerla?*
2. *Activar y aportar a la lectura los conocimientos previos pertinentes para el contenido que se trate. Generalmente los adquiere de experiencias anteriores.*
3. *Dirigir la atención a lo que resulta fundamental en detrimento de lo que puede parecer trivial (en función de los propósitos que uno persigue).*

4. *Evaluar la consistencia interna del contenido que expresa el texto y su compatibilidad con el conocimiento previo, y con lo que dicta el sentido común.*
5. *Comprobar continuamente si la comprensión tiene lugar mediante la revisión y recapitulación periódica y la autointerrogación.*
6. *Elaborar y probar inferencias de diversos tipos, como interpretaciones, hipótesis y predicciones y conclusiones.*

A diferencia de las estrategias que acabo de anotar, Margarita Gómez P. quien participó en la elaboración de los ficheros de Español de 1° a 6° grado de educación primaria, propone actividades en las que explica de manera detallada algunas tácticas similares a las descritas y otras más que mucho pueden aportar en el trabajo con la lectura.

Después de todo, en el ejercicio de lectura con textos de la asignatura de Historia, se aprecia que el docente del grupo 5° grado deja en el olvido las estrategias de lectura propuestas en los materiales para el maestro, la socialización de la lectura y además, restringe la colaboración en equipo al demandar un trabajo individual, que finalmente rescata lo mínimo y por consecuencia la evaluación dirá poco de los avances.

Puedo citar también la observación no. 11. Primero les indicó que sacaran su libro y sin más explicación les pidió lo siguiente:

M_ Van a hacer lo siguiente, transformar el cuento en historieta en su libro de lecturas “El ser más poderoso del mundo” (SEP, 1972, p.46) (mientras unos ejecutan la actividad, el docente se dedica a revisar los cuadernos con la tarea de quienes están formados/as en fila esperando su turno).

Ao_ ¡Maestro vamos a pasarlo todo al cuaderno de manera individual o podemos hacerlos en parejas?

M_ Ya dije como lo iban a hacer.

Aa_ Maestro yo le voy a poner lo que me acuerdo de la historieta

M_ Tú hazlo y ya veremos, ahora estoy revisando sus cuadernos.

De lo anterior puedo informar que la actividad estuvo privada de esa relación entre el libro de Español lecturas y el de Español actividades, y es que para hacer la transformación del cuento a historieta, tuvieron que observar un modelo del libro de Español ejercicios. Más el fin último era la tarea de escritura. La lectura poco significó igual que el mensaje de la misma.

Así confirmo lo que dijo el docente en un momento de la entrevista cuando le hice la siguiente pregunta ¿El libro de lecturas le sirve como apoyo?

M_ Sí, el de lecturas yo pienso que ha sido un libro mal aprovechado desde mi punto de vista porque... normalmente se le relega no sé.. insisto con el nuevo cambio en los nuevos libros de texto de Español en otros grados ya tiene más injerencia el libro de Español de lectura pero en quinto y sexto los maestros como que los dejan de lado, les sirve de apoyo de... sustituto incluso de matatiempo, que me faltan 15' minutos para salir al recreo y ya se me acabaron las actividades ¡saquen el libro de lecturas y busquen una lección!, cuando mucho... encierran los verbos de tal lección, de sustantivos o de adjetivos, ya si hacen verbos ahora separen los que están conjugados en este tiempo. No se le ha sacado más jugo.

Con esto se observa una vez más la falta de planeación de las actividades diarias y el escaso conocimiento de los materiales para el maestro por parte del docente. Razón por la que no estableció a tiempo una relación y vinculación entre los diferentes temas con las otras asignaturas del 5° grado.

Es un hecho, que el conocimiento oportuno de los materiales ayuda a explotar otras posibilidades u otras “modalidades de lectura” (SEP, 2000, p. 16), diferentes a la lectura individual por demás generalizada en las aulas de los grupos superiores de

educación primaria y practicada casi en la misma proporción que la lectura comentada, que tampoco se lleva como proponen los actuales libros para el maestro (1° a 4°).

Si el problema en el aula se presenta por falta de tiempo para llevar una lectura guiada donde se vayan aplicando las estrategias de lectura en forma grupal, existe como opción la lectura compartida, modelo de enseñanza recíproca que proponen Palincsar y Brown (citadas por Isabel Solé, 1984, p. 69), la forma de llevarse es en pequeños grupos y les induce hacia la responsabilidad compartida, en la que algunas veces quien organiza la tarea de lectura es el profesor, y otras los/as estudiantes. Con ese fin Solé sugiere cuatro estrategias fundamentales para una lectura eficaz.

1. *Formular predicciones.*
2. *Plantearse preguntas sobre el texto.*
3. *Clarificar dudas.*
4. *Resumirlo.*

Son pasos básicos en los que se recuperan los conocimientos previos desde las predicciones y que son esenciales para un buen proceso de comprensión. Pero finalmente cada lector en la medida que vaya adquiriendo conciencia de su práctica, asumirá progresivamente la responsabilidad y el control de su proceso.

Me resta por añadir, que hay mucho que decir con relación a las condiciones necesarias para inducir a los alumnos y las alumnas a leer comprensivamente los textos. Sin embargo se requiere de toda una transformación de las estrategias didácticas, de llevar una evaluación permanente cada uno de su práctica docente y en esa medida hacer los cambios necesarios. Es un hecho que no se puede confiar a las tareas escritas la responsabilidad de fomentar la lectura, tampoco se puede evaluar cabalmente la comprensión por medio de ella. Necesitamos en ese caso de herramientas que aseguren su éxito.

2. Leer para destacar ideas

Al ir avanzando en este estudio fueron apareciendo más elementos que me decían cómo se trabaja la lectura en el aula y algo relevante fue la gran cantidad de veces que se ordena leer individualmente, para posteriormente resolver ejercicios; bajo la idea que tienen una capacidad de comprensión adecuada para resolver cualquier situación.

Equivocadamente, persiste la idea en algunos docentes que su trabajo en el aula es de lo mejor, aunque los resultados de evaluaciones escritas digan lo contrario. Y es que cualquier investigador que se asome al grupo escolar de 5° grado descubrirá luego cómo los/as alumnos/as se ven afectados al leer por no contar con una buena estrategia lectora que les guíe hacia la comprensión, por lo que no podrán interpretar lo que dice el autor.

Por consecuencia, cuando los estudiantes no comprenden, comúnmente llega a pensarse que las causas residen en ellos/as y pocas veces se llega a reflexionar si las estrategias didácticas con que dirige el docente las actividades de lectura, son apropiadas a los intereses y necesidades de cada educando y al propósito mismo de la lectura: su comprensión; y muchas veces lo importante es cumplir con el currículum escolar. Para muestra, el siguiente ejemplo de la clase no. 8

El maestro desde su silla atrás del escritorio está revisando el montón de cuadernos con las tareas del día anterior, les pide saquen su libro de Español ejercicios en “la primera vuelta al mundo” (SEP 1999, p. 114) luego señala lo siguiente:

M._ En la lectura “La primera vuelta al mundo” vamos a enumerar los párrafos, leerlos y marcar la idea principal de cada párrafo y la vamos a escribir en el cuaderno.

Aa_ ¡Maestro podemos subrayar también?

M._ Si, luego algunos de ustedes dentro de 5 minutos van a pasar al pizarrón a escribirlos.

Aa_ Maestro ¿Quiénes van a pasar?

M_ Al que vea que trabaja menos y está platicando.

Ao. _Profe, ¿de manera individual?.

M. _ Sí y quiero silencio, recuerden que es la idea principal de cada párrafo..

Ao_ Maestro, haber si me sale bien (el maestro sin responder continua con la revisión de cuadernos) (unos minutos después sale del salón).

El ejercicio muestra claramente hasta que punto se descuida el intercambio entre los diferentes puntos de vista de quienes realizan la tarea. Con todo y que no siempre es fácil para el alumno y la alumna comprender los mensajes escritos ya que no tienen ni la misma disposición para hacerlo. Lo que pasa es que sus motivaciones intrínsecas y sus condicionamientos culturales son diferentes y aún contrarios a las expectativas de la escuela (Guzmán 1998).

Es cierto, no podemos tratar por igual a todo el alumnado y mucho menos suponer que aprenden al mismo ritmo. Como docentes necesitamos asegurarnos de que se establezca esa comunicación entre lector/a y autor/a de lo contrario será imposible realizar la tarea sugerida y en consecuencia desviarán su atención en otra dirección como sucedió en esta misma sesión.

Transcurridos unos 30' el docente entra, al ver a unos estudiantes de pie les llama la atención.

M._ (molesto) ¡ustedes! (alumnos que juegan) tienen 15 minutos, no, es mucho 10', para que terminen el trabajo (ideas principales de cada párrafo) y me lo entreguen, (evidencia clara del poco interés en la lectura).

M._ Son cinco párrafos (sale por la puerta izquierda hacia el patio de al lado) voy a estar afuera pintando las pelotas que van a llevar en el desfile conmemorativo del 20 de noviembre regreso luego a ver cómo van.

M._ (Afuera del aula de muy buen humor platicando con quienes están cerca) Busquen un vaso para que ponga cada uno su pelota para pintarla y dejarlas que se sequen ahí.

Una vez más al observar la clase y analizar los datos en este estudio encuentro elementos para entender por qué los alumnos y alumnas que tienen problemas para comprender la instrucción se niegan a hacer la tarea. Lo que pasa es que siempre que se vayan a realizar una tarea tendrán que especificarse los objetivos de la lectura, estos pueden ser:

1. “Obtener información por algún motivo o porque sentimos curiosidad por algún tema;
2. Obtener instrucciones sobre cómo llevar a cabo una tarea para nuestro trabajo o vida cotidiana (sobre cómo funciona un electrodoméstico)
3. Participar en una función, en un juego o rompecabezas;
4. Mantener el contacto con las amistades por correo o entender cartas comerciales;
5. Saber cuándo o dónde tendrá lugar un acontecimiento o qué se ofrece.
6. Saber lo que está pasando o ha pasado (según aparece en periódicos, revistas, informes).
7. Por placer o emoción “(Nunam. 1989, p. 28).

Así pues en la clase anterior encuentro que, el propósito principal de leer fue obtener información. Entonces, en ese caso lo recomendable es realizar una lectura selectiva espontánea (Alliende, 2000, p. 237) “es una extensión de la revisión preliminar”. Se caracteriza por su flexibilidad en la lectura. Contribuye a una lectura rápida de un texto conocido, o a examinar ideas. Para eso se hacen algunas sugerencias que contribuyen en la lectura selectiva espontánea.

Alliende propone primero; sugerir a las/os estudiantes encuentren un elemento importante en cada párrafo, palabras o frases claves que sirvan de señal para puntualizar los motivos que hicieron posible su planteamiento. Segundo, pedirles subrayen las palabras clave (en primer lugar, sin embargo, debido a, etc.) ellas ordenan la secuencia de los

planteamientos más importantes en cada párrafo. Estas ideas les encaminarán más hacia la meta.

Volviendo a la clase no. 8 antes citada en lo referente a la transcripción del texto, la indicación más que beneficiarles, atenta contra la comprensión lectora de alumnos y alumnas, también pone en riesgo el interés por el contenido mismo. El no compartir conocimientos e ideas previas sobre el texto, reduce las posibilidades de aprendizaje que más tarde se reflejará en su evaluación individual, quedando en desventaja aquellos(as) menos hábiles en lectura.

Cualquier forma de abordar la lectura oral o silenciosa realizada por ellos, o su maestra/o u otro compañero lleva implícita una manera de procesarla por parte de quien escucha o lee; al final las respuestas dadas por cada lector respecto a la lectura serán el resultado de su propio proceso.

Como otra muestra de prácticas donde se destacan ideas presento otra evidencia que pude rescatar en la observación no. 18 de C. Naturales, lección 23 El tabaco y el alcohol dañan la salud (SEP, p. 110)

El maestro está sentado atrás de su escritorio mientras observa a sus alumnos/as.

M._ Saquen su libro de Ciencia Naturales. _ A qué horas tienes la alarma (se dirige a un niño preocupado por el tiempo).

M._ Por principio vamos a enumerar todos los párrafos de la “Lección 23” _ ¡Para enumerar los párrafos tienes que hablar tanto! (dirige la mirada molesto) _ Dije la Lección 23, Eduardo.

M. _ Bueno si ya lo terminaste (responde a quien le dice haber terminado) saca de cada párrafo al menos la idea principal.

Ao._ ¿son las dos partes?

M._ Por párrafos sí una idea principal con tus palabras._ Sí (contesta a alguien más que le preguntó mientras sigue revisando los cuadernos con tareas).

M._ ¿Dónde está el uniforme?(se dirige a Alejandro)

Aa._ Profe son once

M._ ¿Sólo once párrafos?

M._¿Chema te vas a pasar todo el rato buscando los once párrafos?_ Aquí te vas a quedar sin recreo (amenaza a un alumno por no trabajar al tiempo que él sale y no regresa pronto)

Es un hecho que de entrada se ignoran los conocimientos del lector y tal parece que su intención no es que se informen y analicen la lección. Tampoco que se estudie el problema que señala el texto. No obstante es evidente que los/las alumnos/as presentan problemas para realizar la tarea, incluso desde la misma localización de los párrafos. Por lo que se ve el docente necesita practicar formas de lectura que invite a los/as estudiantes a pensar y reflexionar, por una parte sobre la forma en que están compuestos los escritos, y por la otra sobre su contenido.

Ahora bien, cuando el profesor solicita a sus alumnos/as escriban la idea principal de la lectura con sus palabras parece pedir mucho, y es que por principio tendrán que aprender a identificar junto con él los propósitos de la lección o tema, como una manera de guiar a los estudiantes a leer con el fin de encontrar cierta información, ayudarlos de vez en cuando con estos ejercicios favorecerá que en lo futuro trabajen con independencia en sus tareas.

Sin embargo, por la manera en que se guía la actividad, parece que la intención del docente es ocuparlos en algo, aunque más tarde cuando surjan las dudas justificarse con que esos contenidos “ya se vieron” aunque sea aisladamente sin el intercambio comunicativo. Por lo que se aprecia esta forma de trabajar puede ser producto de la falta de una planificación anticipada que asegure actividades donde se exploten al máximo los textos y aprovechen mejor el poco tiempo designado a la enseñanza.

3. Leer para seguir instrucciones

Usar la lectura para seguir instrucciones de tareas, sin duda también requiere un esfuerzo por parte del lector y en la medida que tiene habilidad, “capacidad que puede expresarse en conductas en cualquier momento”(Monereo, 1998, p.18) podrá comprender la indicación y por lógica responder adecuadamente a la petición.

Leer y seguir disposiciones es un ejercicio muy común en los grupos de primaria en todos los grados y no es que esté mal, lo que pasa es que se ignora que todo trabajo escrito necesita ser comprendido, desde la explicación de lo que habrán de realizar tanto como lo que expresarán en su tarea, de ello dependerá que guarde una buena coherencia

Pueden realizarse un sin número de ejercicios relativos a la lectura, pero no necesariamente se está logrando desarrollar habilidades en los/as estudiantes.

En los grupos superiores de educación primaria (5° y 6°) comúnmente se tiene la idea de que ya poseen un dominio suficiente de los conocimientos, y más que toda instrucción es comprensible, sin embargo como grupos heterogéneos que son enfrentan una variedad en los avances de sus aprendizajes, de allí que la asistencia también será diferenciada. Tenemos como ejemplo la clase no.13.

M._ En la p. 137 van a trabajar con antónimos (el docente se pone a revisar tareas de casa)

(Los alumnos leen en silencio lo siguiente) “Ahora vas a trabajar con antónimos, es decir palabras que significan lo contrario. Lee las siguientes descripciones” (Después de leer e dedican a trabajar de manera individual)

Ao._Lo contrario de... profe, profe, “erguido” ¿qué es?

M._ A mí no me pregunten, pregúntense entre ustedes o busquen las respuestas en el diccionario. Todas las características del anciano están en las del joven pero al contrario

Ao._ Fresco – caliente

Ao._ Erguido – erguido

M._ Los que vayan terminando en el libro viene otra serie de palabras vayan leyendo.

Ao._ Profe, “erguido” ¿qué es?

M._ Erguido es posición que toma la gente generalmente para caminar.

Ao._ ¿Antónimo de inútil?

Ao._ Útil que algo es útil

Aa._ Maestro... maestro...

Se observa que los/as estudiantes tienen dificultades para cumplir con la instrucción por no comprender el significado de algunos términos. En estos casos lo adecuado es que desde el inicio se explique el propósito de la lectura, inducirlos con preguntas clave y definir algunos conceptos en el grupo, eso previamente al uso del diccionario

Otra forma de brindar ayuda, puede lo que propone Bárbara Rogoff, la “participación guiada” (Meece, 2000, p. 134) en ella el docente guía la actividad del estudiante y le supervisa, en otros casos un estudiante del mismo grupo es quien les dirige. Esto también coincide con lo que Jerome Bruner llama “andamiaje”. La misma autora propone que se realice en las tres fases siguientes.

- 1. Selección y organización de las actividades para adecuarlas a las habilidades e intereses del niño.*
- 2. Soporte y vigilancia de la participación del niño en las actividades*
- 3. Adaptar el soporte dado a medida que el niño comience a realizar la actividad.*

Como alternativa es buena la idea, más no es suficiente para saber qué hacer; hay que estudiar primero de dónde partir. Así serán mejor aprovechadas las habilidades de los/as estudiantes. Precisamente trabajar los conocimientos previos antes de iniciar un nuevo tema ahorrará tiempo y esfuerzos.

La preparación anticipada da la clase da como resultado un mejor aprendizaje y también una mayor satisfacción para quien enseña, por ello vale la pena preparar el camino hacia el éxito para evitar experiencias indeseables durante las sesiones de lectura como la que cito a continuación, clase no. 7.

El maestro busca entre los libros de texto para decidir en cuál ponerlos a trabajar. Toma el de C. Naturales y se dirige al grupo mirándolos por un instante, después indica lo siguiente:

M_ Sacan su libro de Ciencias, haber...¿traen su diccionario de ciencias?

As_ yo sí (contestan a coro varias estudiantes)

M_ Haber (dirigiéndose a un alumno) tú no lo traes, ya se los voy a revisar otra vez.

Aa_ ¿Maestro vamos a leer?

M_ No van a hacer lo que dice en el pizarrón (dice mientras escribe: buscar la definición de las palabras: fotosíntesis, clorofila, dióxido de carbono y almidón.

Ao_ ¿Ya podemos iniciar maestro?

M_ Nomás que termine de anotar,

Aa_ ¿Son todas maestro?.

M_ Sí y las pueden sacar de su libro o del diccionario.

Yesica _ ¿Luego se lo vamos a dar a revisar?

M_ Sí ,(respondió moviendo la cabeza mientras leía algo en su escritorio, así estuvo hasta transcurridos unos 20`)

Aa_ Maestro ya terminé.

M_ Me lo traen a revisar, hacen una fila.

En la actividad citada, antes que seguir las instrucciones de escritura se pudo haberse llevado una lectura comentada, aquella en la que formados en grupos de 4 estudiantes van haciendo comentarios durante y después de la lectura (SEP, 1998). Está comprobado que cuando se comparten información los conocimientos se amplían y por

consecuencia las dudas son menores, además de que adquieren una mayor seguridad al expresarse en ante los demás.

Por otra parte, al interactuar niños y niñas dentro de los pequeños equipos, incrementan además sus valores como el “autoconcepto” (Coll, 1998), conocimiento que tienen de sí mismos, de su capacidad para realizar tareas y de aprender, mismo que se crea durante las experiencias y relaciones con los integrantes del grupo, el profesor y todos los actores sociales externos.

Si durante la clase ellos/as aprenden algo y lo aprenden bien, será una motivación para que sigan enfrentándose a otros retos similares y en consecuencia favorecerá el incremento de su autoestima, y ésta a su vez, les llevará a un mejor aprovechamiento escolar.

En la posibilidad de que alumnos y las alumnas se conozcan, sabrán hasta dónde pueden llegar, al dar y recibir ayuda y por qué no enfrentar sus debilidades sin miedo. Aprenderán a consentir el error y a aprender de él. Su actuar será más seguro y consciente, a la vez que aceptarán sin temor las llamadas de atención de su maestro si de mejorar se trata.

Retomando la clase con relación al uso del diccionario, es muy útil cuando los términos son muy difíciles de entender, o para “confirmar el significado que el mismo alumno haya descubierto a partir del contexto” (Alliende, 2000, p. 253); pero no hay que abusar, tampoco se recomienda usarlo mecánicamente como excusa para controlar y penalizar errores, pues lejos de beneficiarles les perjudica.

A propósito del uso de términos nuevos o desconocidos Cooper (1999) propone crear una atmósfera adecuada al vocabulario del salón, motivar a las/os estudiantes a razonar sobre los nuevos vocablos y que se lleven a cabo varias actividades centradas en las palabras, donde se les haga sentir su importancia, así poco a poco se irá enriqueciendo su lenguaje.

Sólo en esa dimensión la búsqueda de nuevas palabras en los textos tendrá un verdadero efecto. También se contará al menos con la posibilidad de considerarlos al iniciar el estudio de un nuevo contenido.

Explicar lo que pasa desde la concepción constructivista equivale a reconocer cómo el conocimiento inicial de los/as estudiantes repercute en la enseñanza aprendizaje posterior. En la medida que pueden establecer una relación entre lo que conocen y lo que están aprendiendo.

Por eso relaciono la definición de palabras con lo que simboliza en términos Piagetanos cuando dice “construimos significados integrando y asimilando el nuevo material de aprendizaje a los esquemas que ya poseemos de comprensión de la realidad” (Coll, 1990, p.194.)

En otras circunstancias, ignorar la situación de cada alumno y alumna, así como sus conocimientos previos, se arriesga a que un nuevo contenido se aborde de manera superficial, y memorístico (Coll 1998). Lo que llevaría a un esfuerzo vano del docente como de alumnos y alumnas pero sobretodo el aprendizaje no sería significativo.

4. Leer en otras asignaturas

No cabe duda, cuanto más reflexiono la problemática más elementos encuentro para explicar la dificultad que presentan los alumnos y alumnas de 5° grado para comprender la lectura. Creo que el éxito de dicha actividad depende de la regularidad con que se practique en cualquier situación y tipo de texto; igual la intervención del docente será definitiva.

Con todo y lo elemental que es la lectura para acceder al conocimiento, su ejercicio ha sido casi exclusivo del Español; por consecuencia su funcionalidad se reduce al grado de restarle importancia a los textos de las otras asignaturas. Peor es que su valor lo transferimos a los/as estudiantes, quienes ven a la lectura como ajena a las demás áreas del

conocimiento y al final descubren que lo principal es extraer información para cumplir con tareas en la escuela. Igual en la vida adulta muy pocas personas llegan a leer libros por el sólo gusto de hacerlo.

No obstante que la problemática salta a la vista poco se hace por salvar la situación. Lo pude constatar cuando pregunte al docente del grupo de 5° grado ¿cuáles son las estrategias de lectura que más le funcionan? contestó:

M._ Los cuestiono sobre lo que menciona el párrafo y a veces salen diferentes puntos de vista entre ellos en el debate, en ocasiones son temas que no les llaman la atención, que no les gustan y sobre todo la Historia.

En lo personal creo que el gusto del lector va de la mano con el tipo de estrategias de lectura. Algunas veces inconscientemente hacemos que la clase sea tediosa y monótona como el caso de la Historia, Ciencias Naturales, Educación Cívica, Geografía y hasta la misma clase de Español, tal parece que la conducción de la lectura gira en la misma dirección, leer en silencio, contestar un cuestionario, hacer un resumen.

El problema en el aula de 5° año se manifiesta, por un lado por las estrategias didácticas con que son dirigidas las clases, propiamente al abordar los textos, por otro lado la acción final de la lectura que aterriza con la evaluación a partir de preguntas escritas o en forma oral y con respuestas textuales.

Para apoyar lo que menciono presento como ejemplo la observación no. 12 de Geografía. El docente inicia la lectura, se va leyendo de principio a fin sin interrumpir, luego ordenó lo siguiente:

M_ Van a sacar un planisferio y luego van a localizar los temblores, lean en su libro de Geografía desde la página 66 hasta la 70

Aa_ ¿Coloreamos?

Ao_ Podemos dibujar volcanes

M_ Solamente pinta de un color diferente cada lugar y cuando terminen me lo traen.

De entrada el tipo de texto informativo como el que se abordó puede llegar a ser en los grupos de primaria de mucho provecho si la información se explota al máximo. Primero porque la situación del contexto donde se ubica su entidad, Colima, localizada dentro de la franja volcánica; es un elemento valioso y razón de más para rescatar los conocimientos previos (temblores). Eso servirá para planear qué preguntas lanzar y así despertar el interés por lo desconocido y en consecuencia, motivarlos a leer.

Ahora bien, es fundamental saber que estudiar textos de Geografía demanda “datos puntuales como en el caso de los mapas, leer cuadros y gráficas, y la lectura crítica” (Alliende, 2000, p. 243). De la exigencia de reconocer que cada tipo de texto tiene sus características y en ese sentido tienen que ser estudiados.

De igual manera Alliende expone al citar a Kranz (1957) que el aprendizaje en esta asignatura guarda relación con el saber del vocabulario y la buena comprensión lectora en general, junto con habilidades concretas de estudios, como son: lectura de mapas y gráficos entre otros. Por lo que muy bien encajan la anticipación, la predicción, la inferencia y la autocorrección.

La Geografía se estudia de una manera diferenciada de las demás de estudio. Su conocimiento y insta de un manejo preciso de símbolos visuales. Por eso su enseñanza no puede estar aislada de la geografía local, razón para exponer la necesidad de hacer cuestionamientos con el propósito de que se guíe al lector y lectora a establecer comparaciones entre los diferentes lugares que componen su estado o nación.

De igual forma, la Educación Cívica necesita de una enseñanza bien planeada antes que restringirla a la definición de conceptos. Presento otro ejemplo de la clase no. 2 de dicha asignatura. El docente tiene la Constitución Política en sus manos mientras dicta.

M._ ¿Cómo se llaman las organizaciones, cómo se llaman las organizaciones que hablan sobre los trabajadores para defender sus derechos?

_¿ Cuántos días contemplan de vacaciones la ley por años de trabajo?

Ao._ ¿Contempla la ley?

M. _ La ley por años de trabajo

Ao._ Profe ¿cuántos días contempla la ley por años de trabajo?

M._ ¡hey ¡ ven para acá, ven tú también (molesto)

Ao._ profe... profe... profe...profe...profe...profe...

M._ Bien quiero que trabajen (indica a un equipo)

Ao._ profe, profe

Después de dictarles se quedan contestando las preguntas en equipo para lo cual usan su Constitución Mexicana para resolver la tarea.

Para actividades de lectura como la que cito antes C.B. Smith (citado por Alliende, 2000, p. 251) presenta una lista de claves factibles a utilizarse en cualquier contenido informativo. Vale la pena citar algunas pertinentes desde una perspectiva personal.

A) *Claves tipográficas. Tiene que ver con subtítulos, subrayados, láminas, tablas, etc.*

B) *Claves para descubrir la información. Pasos que llevan a obtener información general después de una revisión previa al material.*

Para concluir agregaré que lo descrito con anterioridad bien se aplicar en asignaturas como Ciencias Naturales y Geografía en las cuales los contenidos aparecen de manera similar, lo que posibilita se trabajen de manera entrelazada, porque además la información que se obtiene en una, complementa a la otra.

5. Lectura y producción de textos

Como señalé al principio todo texto escrito está expuesto a su lectura, algunas veces por obligación y otras por necesidad; lo cierto es que su práctica va asociada generalmente con la escritura (cfr. Anexo 5). Lo triste de este asunto es que aún cuando un gran porcentaje de las veces que se lee tiene que ver con las tareas en su cuaderno, se le preste poca importancia a todos aquellos conocimientos previos y demás estrategias que utilizan para que su escrito sea claro y comprensible para quien lo lea.

Cuanto más avanzan los/as estudiante de nivel escolar los requerimientos en lectura son mayores, por eso en los primeros grados la adquisición de la lectura es de primera importancia., En los grupos de 4°, 5° y 6° su ejercicio es un instrumento para hacerse de aprendizajes en otras asignaturas. Pero el éxito en la escuela depende de qué tan eficiente sea el lector.

En el 5° año las exigencias en lectura se incrementan, pues a medida que avanzan de grado escolar, aumenta también la necesidad de una lectura para adquirir conocimientos. Por eso cuando un lector es lento y tiene deficiencias, sus posibilidades de fracaso aumentan al ir avanzando de nivel.

Existen elementos para reconocer la gran función de la lectura en todas las situaciones de la vida, en lo afectivo, lo cognoscitivo y lo activo (Alliende; 2000, p 8), por eso cuanto más se forme cada estudiante como lector, su oportunidad y su desenvolvimiento social es mayor.

Constantemente las/os lectores/as tienen que usar la lectura para producir textos, y con ello se enfrentan a prácticas donde tienen que poner en juego diversos conocimientos. Para empezar tienen que identificar el tipo de texto. Pues esto les servirá en adelante para realizar redacciones, de lo contrario los escritos indicados no reunirán los requisitos solicitados para una carta, un cuento, u otro texto.

Como docentes tenemos el compromiso de señalar a alumnos y alumnas el tipo de texto que están trabajando. El propio enfoque del Español, en su componente de lectura, uno de los cuatro apartados, dice textualmente: “Funciones de la lectura, tipos de texto, características y portadores” (SEP, 2000, p. 11). Eso les servirá también para saber en qué situaciones usarán cada tipo de escrito.

El propósito es que los niños se familiaricen con las distintas funciones sociales e individuales de la lectura, así como con las convenciones de forma y contenido de los textos y los distintos portadores o soportes materiales “ (SEP, 2000, p.11) Para valorar sus efectos en el aula veremos una muestra de cómo el docente guía al grupo en la realización de la redacción de un escrito posterior a la lectura. Después de una serie de pregunta-respuesta con relación a las partes de un guión teatral, concluyó de la siguiente manera en la clase no. 6

M._ Mucho rollo para llegar a lo siguiente “ El cuento del labrador y sus hijos” Lo vas a pasar a tu libreta, pero ya no a manera de cuento.

Ao._ Guión teatral.

A._ A manera de guión teatral, ahí vamos a incluir un personaje, fíjate bien ya vamos a empezar a leer en ésta página y me dices a qué personaje podríamos incluir sí. dónde dice “hubo una vez un viejo labrador que tenía dos hijos; Juan Miguel ¿esos serían?

Aa._ Un narrador.

M._ El cuarto personaje sí, entonces en su cuaderno me vas a empezar a dar forma como guión teatral primero cuál es el título allí está “El labrador y sus hijos” ¿qué sigue? personajes ¿cuáles son? (hasta aquí termina la tarea).

Si a la tarea solicitada se le agregaran algunos cuestionamientos para que infirieran el tipo de texto y su función, el ejercicio prosperaría. También conseguiría que desde el inicio se den cuenta de las características que reúnen los escritos.

La lectura según la función del lenguaje ha sido clasificada por Halliday (citado por Allende y Condemarín, 2000, p. 9), en representativa, expresiva, metalingüística y apelativa; para el caso interesa la última. En ésta función sobresalen las expresiones lingüísticas de modo imperativo en las que se pide al lector desarrolle la actividad al leer.

Lo que acabo de mencionar es en cuanto a la función del lenguaje. Ahora por el tipo de texto u operaciones típicas corresponde a las obras dramáticas, libretos de radio, teatro, cine etc. Para el nivel escolar, en este grupo están considerados todos los escritos que permiten a los alumnos representar acciones (obras de teatro, textos para dramatizaciones creadoras, libretos, juegos dramáticos).

El ejercicio es coincidente con las indicaciones señaladas en los libros para el maestro de 1° a 4° grado (SEP) en lo que se refiere al apartado de conocimiento de la lengua escrita y otros códigos gráficos, estos últimos integran a todo signo posible de leer, desde un señalamiento vial hasta un mapa, y todo aquella que ofrezca una información. Nada más incluiría lo que indican los mismos materiales auxiliares para el maestro. En síntesis, que se aborden los textos en situaciones significativas y se les analice para que dejen de ser contenidos abstractos para los niños y las niñas.

De ahí que, cada vez que el maestro intente realizar la lectura, tenga presente los conocimientos mínimos sobre la lección para saber cuál es el objetivo, la función y las características del tipo texto. Que durante la lectura practiquen estrategias que les guíen en su comprensión como son: anticipación predicción, inferencias, autocorrección... pero además que tengan espacios de lectura libre y que se favorezcan interacciones en la lectura.

Así pues, la educación primaria puede estar bien planeada, con propósitos definidos y contenidos acordes a estos últimos, y las estrategias igual, pero me pregunto ¿De qué vale su trabajo, planeación y asignación de recursos materiales y humanos si finalmente las decisiones las toma una persona?. Cada maestro decide en su grupo en qué medida desarrolla lo sugerido y utilizar la lectura sólo con el fin de aprender su decodificación y realizar tareas escritas.

B) Estrategia didáctica: elemento rector en la práctica de estrategias lectoras

La decisión docente es lo que mueve la acción en el aula. Por eso en el grupo de 5° grado donde realicé la investigación, me fue difícil dejar pasar inadvertida la información del maestro respecto a su formación, esto sirvió para ampliar los datos, encontrar detalles no explícitos en la clase, y en otros casos confirmar mis observaciones sobre la didáctica aplicada.

Dicha información muestra cómo las estrategias didácticas impuestas en la lectura inciden positiva o negativamente en dicha actividad, asimismo pude constatar como el conocimiento de estrategias lectoras está condicionado al desempeño docente, la formación y la preparación profesional. Cada uno de estos elementos presentes prescribe de una u otra forma el rumbo de la enseñanza - aprendizaje y los progresos educativos.

De allí que estudiar el problema desde la perspectiva de la enseñanza invita a replantear y cuestionar el origen, estado actual en la preparación profesional y las experiencias del responsable del grupo investigado. Presento información que obtuve por él mismo. El docente egresó de la escuela normal de Ciudad Guzmán, con título de licenciado en educación primaria. Su experiencia laboral es de 10 años de servicio. Por el año en que egresó (1992) se iniciaba apenas la llamada Modernización Educativa, misma en la que de una u otra forma fuimos convocadas para analizar y aportar ideas al Plan y Programas 1993 que se distribuyó el siguiente año y que sigue vigente en la actualidad.

En consecuencia el nivel de preparación de un docente (licenciatura) motiva a pensar que tiene mayores elementos para desempeñarse como tal, máxime con varios años de servicio, sin embargo en la práctica no es lo único que cuenta. Lo es además, el gusto por la profesión, como las habilidades para atender estudiantes de uno u otro grado.

Como resultado del quehacer docente y complemento esencial de la enseñanza, está el grupo de alumnos y alumnas; a través de ellos damos cuenta de la capacidad para enseñar, de las habilidades para manejar situaciones problemáticas y de atenderlas.

En el plano de la docencia, la atención a los problemas y su resolución atinada, depende en gran escala de qué tan actuales sean, no en la moda sino en la búsqueda y aplicación de estrategias lectoras capaces de cubrir las necesidades que enfrentan los/as estudiantes en las tareas de lectura diarias. Por consiguiente, ser efectivos en el quehacer docente exige estar al día de los acontecimientos y cambios educativos, para realizar los cambios necesarios en el propio grupo, lo que asegurará una intervención más efectiva.

Contar con un conocimiento actual de los nuevos enfoques de enseñanza y práctica de la lectura se evidencia a cada momento, igual si se carece de el como se pudo ver en la sesión no. 20.

Sin considerar los conocimientos previos sobre el tema dio inicio con la temática de la clase.

M_ A ver alguien de ustedes trae un diccionario.

Aas_ Síii.

M_ A ver busquen la palabra absurdo

Ao_ ¿Absurdo?

Ao_ Aquí está profe. Ya la hallé, ya la hallé profe.

M_ ¿Qué dice?

Ao_ Adjetivo opuesto, contrario a toda razón o imposible.

M_ ¿A ver escuchaste?(se dirige a un estudiante) me interesa que lo escuches y que lo razones, que sepas lo que es, lo vas a trabajar ahorita por su significado.(vuelve a leer el significado en voz alta)_ Otra haber alguien tiene algo distinto, contrario a la razón, cuando tú dices; es que esto no puede ser, es absurdo si no tiene lógica, no tiene una razón de ser eso es absurdo. Entonces con base en eso miren aquí está algo distinto. Escriban lo que les voy a dictar.

_ señala con rojo lo que te parezca absurdo de lo que les voy a dictar: Fui a la ciudad de México, vi un pez volando, vi una parvada de peces, ¿es absurdo verdad?

Según las actuales estrategias de lectura se dice que los/as docentes han de favorecer la interacción de los estudiantes dentro de los grupos escolares. Como sugerencias se indica manejar un antes de la lectura o del tema a tratar, que les prepara en la comprensión. Consiste en animarlos a que digan la definición de los términos, después si no se lograra la definición que el maestro les ayude, como último recurso tomar el diccionario. Después realizar el ejercicio en su libreta. Al final entre todos hacer una revisión y autocorrección si fuera necesario

Ahora bien, cuando un maestro está consciente de su labor docente, sabe de la dinámica que ofrece mayores beneficios, y es aquella donde las relaciones de los/as participantes se dan en todas direcciones: alumno-alumno, maestro-alumno y alumno-maestro. Que valora los grupos heterogéneos como un elemento positivo y se sirve de los intercambios comunicativos como un beneficio más que un perjuicio.

Aún con todos los elementos alternos que apoyan la enseñanza aprendizaje de los grupos del grupo de 5º grado en estudio, nada tendrá mayores efectos como es la estrategia didáctica con que se guíe la práctica lectora, será el punto clave para el logro de los objetivos educativos, y principalmente la alfabetización tenderá hacia un enfoque comunicativo y funcional.

1. Control y participación en la lectura

Es un hecho que el desempeño docente siempre está condicionado por su preparación profesional y por otros factores internos como la conducta y el pensamiento. Juntos prescriben las formas de abordar y dirigir la lectura. Claro que también existen métodos de enseñanza que condicionan la participación de los responsables de la

enseñanza; conviene mencionarlos para saber en cual ubicarnos e identificar dónde se encuentra el personaje central del grupo en estudio.

Desde la comparación del estudio que hace Light (citado por Nisbet, 1998, p, 18) sobre la eficacia de los métodos de enseñanza retomo los tres examinados, como posibilidades de estudio y aplicación a la práctica lectora en esta investigación. Así voy presentando cada uno y el caso donde se puede aplicar.

1. *De acción*, en este modelo el alumno realiza la tarea *no hay descripción o discusión* respecto de los aprendizajes pero sí se refleja un *aprendizaje por descubrimiento incontrolado*. Se realiza como un simple ejercicio sin orden. Esto sucede creo en los casos donde no se realiza una planeación anticipada de las actividades.

Un ejemplo del método citado se aprecia en la observación de la Clase no. 14, en la cual la principal intención fue que los alumnos y alumnas se ocuparan en una tarea, como se ve a continuación:

(se dirige al pizarrón y al tiempo que escribe lee)

M._ 1. Escribe 10 palabras que empiecen con des, en, re, in en palabras que tengan h ejemplo deshacer.

_2. Haz dos oraciones con cada una

_3. Escribe en notación desarrollada

263901=___+___+___+___+___+___

458200=___+___+___+___

Puedo deducir que lo que menos se pretendía con este ejercicio era una participación bidireccional, de ser así, los intercambios comunicativos se hubieran dado, la participación horizontal y vertical a través de la lluvia de ideas en general o en grupos pequeños. Por el contrario, el requisito fue que cada estudiante terminara su trabajo según su entender y al final entregar a revisión.

2. *De didáctica*, aquí supone una actividad en la que los/as estudiantes aprenden al ver cómo un experto demuestra la forma de llevar a cabo la tarea, algo muy común en la escuela primaria y particularmente en el grupo observado. Se puede apreciar al analizar lo que pasó en la clase no. 17

M._ Cada uno va a necesitar 10 pedacitos de cinta, en cada uno de esos va a plasmar su huella por la parte que tiene pegamento.

_ En una hoja de tu cuaderno vas a dibujar un rectangulito con tu lápiz y lo vas a rellenar completamente el rectángulo con lápiz (colorear) lo vas a rellenar muy bien.

As._ Con el lápiz.

M._ Vas a rellenar el rectángulo, pero hay está el pero, necesitas cinta.(Se queda pensando cómo hacerle para conseguirla y luego termina de explicar).

M._ En una hoja aparte de tu cuaderno la vas a dividir a la mitad y de un lado vas a dibujar los dedos de la mano derecha, de otro los de la izquierda (mientras explica va dibujando los rectángulos y escribe dentro: pulgar, índice...).

En este caso, con todo y la información contenida en su libro de Ciencias Naturales, el mismo se abrió hasta el final como para comparar sus resultados con las ilustraciones del libro. La estrategia de trabajo fue desaprovechada por el control directo del docente sobre los contenidos, de la secuencia curricular y de las relaciones entre estudiantes.

Lo ideal es que se lleve como proponen los nuevos métodos, que el maestro sea un estimulador y compañero de viaje que guía a los estudiantes hacia el descubrimiento de nuevos conceptos, principios, leyes, fuentes de información y problemas que son significativos para su desarrollo intelectual, emocional y social (Guzmán, 1998)

3. *Diálogo*, en este método los alumnos y las alumnas ejecutan la tarea y además dan razón del porqué de su respuesta, así como la manera de realizarla. Quiere decir que

se establece una comunicación recíproca y constante entre estudiantes y maestros, lo que equivale a una actividad más dinámica y que por lógica el mayor beneficio es para los/as estudiantes.

En el grupo investigado pude encontrar al menos un 15% de las clases donde se favoreció el diálogo al realizar tareas de lectura aunque tuvieron como punto final el ejercicio escrito como se indica enseguida en la clase no. 15.

El docente está frente al grupo, trae en sus manos el libro de Español ejercicios. Indica que lo abran en la página 65 y lo sigan en silencio mientras lee en voz alta.

M. _ “Aquel sábado de la mañana no sabía qué hacer. ¿ No sabía sí?.

Ass. _ ¡descansar!

M. _ ¿O?.

Ass. _ ¡Jugar!

M. _ Pusieron jugar, o...

As. _ ¡Descansar!

M. _ Bueno ahí coincidieron.

Ass. _ Nos revisamos

M. _ No, no, no. “Allí encontré la pelota” _____ y _____ .

Ass. _ Vieja, vieja

M. _ Vieja y...

Ass. _ ovalada, vieja

M. _ Vieja y...

Ass. _ Ovalada, dura

M. _ No, vieja y _ La dos dime la dos.

Aa. _ Vieja y dura

M. _ Vieja y dura

Ao. _ Vieja y ovalada

M. _ ¿Ovalada?

Ao. _ Vieja y fea.

Este último caso por la manera en que suceden los hechos, muestra una interacción maestro-alumno, una participación bidireccional que favorece los intercambios de conocimientos y hasta lazos afectivos y de confianza que finalmente redundarán en los aprendizajes.

Por tal motivo después de la reflexión y comparación entre los tres métodos puedo concluir que, lo más indicado en la actividad de lectura y para estimular los aprendizajes, es socializar la enseñanza y la participación. Tomar un poco de cada método y hacer una combinación de tal manera que el grupo manifieste su beneplácito con interés y gusto por la lectura como una herramienta para seguir adquiriendo conocimientos de manera libre como parte de las tareas escolares.

2. El caso de una estrategia homogénea de la lectura

Cuando se trata de dirigir la lectura hacia su ejercicio, la atención está puesta en que cada integrante del grupo escolar cumpla con ella y en el mismo orden, sin considerar que los esquemas de cada uno/a responden en función de las oportunidades y experiencias anteriores.

Es muy sabido, que los conocimientos nunca estarán al mismo nivel en todos los/as estudiantes de un grupo escolar, de ahí mi interés por dirigir la mirada al grupo de 5° grado, saber qué pasa durante las tareas de lectura y las circunstancias en que se realiza. Primero aclararé un poco por qué la investigación no está dirigida a una asignatura en específico aunque al inicio lo haya pensado.

Como el tema elegido tiene mucho que ver con la lectura pensé en explicar el concepto leer; me remití a algunos autores y encontré que leer es: “un proceso de interacción entre el lector y el texto” (Isabel Solé, 1999, p. 17). “Es una actividad por la cual un lector construye significados a partir de un proceso de elaboración cognitiva” (Ize

de Marengo, 1998, p. 82). “Es un proceso interactivo entre pensamiento y lenguaje” (Margarita Gómez P. 1996, p. 19), por citar algunos.

Después de varios intentos por explicar el qué, el cómo y para qué de la lectura llevo puedo deliberar que es un tema muy amplio. Por eso advertí la necesidad de examinar diferentes experiencias dentro de un mismo grupo escolar de educación primaria. De ahí, que a lo largo de este reporte aparezcan muestras de lectura en diferentes asignaturas, de tal suerte que sirvan para hacer una confrontación entre la aplicación de estrategias lectoras y los efectos en la comprensión de textos.

De entrada encontré que la lectura se realiza dentro de lo que es una tradición homogeneizadora, es decir, la enseñanza - aprendizaje persigue como único fin, que los alumnos y las alumnas aprendan a través de la lectura en igual cantidad y al mismo ritmo; por consecuencia se evalúa a todos por igual su capacidad lectora a partir de un ejercicio escrito.

Ahora bien, la aplicación de este tipo de estrategias puede parecer acertada y acorde con los fines de la alfabetización pero la idea es errada, ya que estar alfabetizado significa “tener capacidad de hablar, leer, escribir y pensar en forma crítica y creativa” (SEP, 1995, p 17). Como se aprecia, dista mucho que en nuestras escuelas actuales se llegue a dar una alfabetización de tal magnitud. Motiva a pensar en una práctica de lectura con un sentido dinámico, y en una interacción maestro y alumnos/as cada cual con sus propios recursos, capacidades y limitaciones factibles de modificar en ese intercambio.

¿Pero qué pasa en una clase cuando la participación docente es la que predomina? Generalmente es el profesor quien dice qué hacer, cuándo y cómo: en consecuencia, propicia rutinas de lectura individual condicionadas al dictado de tareas, a la actividad pasiva de los(as) estudiantes enfocada en muchos casos a responder preguntas que consisten en transcribir textualmente una respuesta de lo que está en los libros de texto. Citamos como ejemplo la observación no. 4

M._ Sacan su libro de ciencias...

Ao_ ¿Nos va a dictar preguntas maestro?

M_ Algo parecido pero... ¡Ustedes escriban lo que les voy a dictar!

Ao_ Empiece ya

M._ ¡Célula, bacteria, combustión, reducción, amplificación

Aa_ ¿De dónde lo sacamos?

M _ Lo pueden sacar de su libro o diccionario, acuérdense que es la definición y el dibujo.

Ao._ Maestro qué diferencia hay entre célula y bacteria (el maestro contesta sólo a él).

Julio_¿ Miguel ya encontraste bacteria, yo ya?

Paco _ En el libro está la explicación

Julio_¿ sabes? es más rápido en el diccionario

Paco_ pero en el libro está también el dibujo

M_ (transcurridos unos 25´) Ya mucha platica, voy a llamarlos para que vengan a que les revise.

En esta actividad de lectura se estima el poco interés por dar respuesta a las dificultades que pudieran presentar los/as estudiantes para leer, identificar el tipo de texto o localizar cierto contenido. Aunque fuera sólo una actividad de lectura, no es lo mismo trabajar con textos de la asignatura de Español que de Ciencias Naturales. Respecto a esta última materia existen algunas razones por las que los(as) estudiantes pueden tener problemas de comprensión:

- * Presentan generalizaciones abstractas y teorías que superan los esquemas cognitivos... de los estudiantes.
- * Los párrafos presentan enumeraciones, clasificaciones, especificaciones y contrastes complejos y difíciles de retener.
- * Los gráficos y diagramas no ayudan a clarificar los conceptos.
- * Aparecen fórmulas, definiciones y términos técnicos que no han sido tratadas previamente. (Alliende, 2000, p. 250).

Para empezar, algunos alumnos y alumnas pueden no conocer o recordar en ese momento qué son o dónde se localizan las células, de ahí que represente una abstracción. Viene entonces la necesidad de que su maestro relacione los términos y su definición con circunstancias de la vida misma de los seres vivos. Sin embargo, por la forma en que han sido abordadas queda el conocimiento sin efecto, principalmente porque se trata de cumplir sólo con la tarea.

En mi papel de observadora pude advertir que la actividad lectora no era lo importante, sino encontrar la definición de los términos. Es evidente que el uso del diccionario es el instrumento prioritario de lectura, aunque los autores en mención dicen que el diccionario se debe utilizar como “un medio de encontrar significados o para confirmar el significado que el mismo estudiante haya descubierto a partir del contexto, entonces en ningún momento ha de ejercitarse mecánicamente ni como pretexto para controlar y penalizar errores” (Alliende, 2000, p. 253). Entonces servirá para ampliar su léxico y conocimiento, más que un instrumento de evaluación aislado a todo propósito educativo.

Es de juzgar hasta dónde la actividad lectora coincide con lo que proponen los nuevos programas en lo que se refiere a lectura. Aclarando que la práctica lectora no es exclusiva del Español, su uso trasciende a otras asignaturas, y, como expuse antes, cada tipo de texto tiene características propias y de eso depende que unas sean más o menos fáciles de acceder a ellas.

Actualmente en los Avances programáticos de grado derivados de Plan y Programas hacen énfasis en el uso del enfoque comunicativo y funcional, integrarlo como parte del quehacer cotidiano, motiva a una mejor formación de nuestros alumnos en el sentido de vivir experiencias variadas con textos diferentes como: conversaciones, discusiones, periódicos, anuncios, instructivos, volantes, libros y revistas (SEP. 2000, p. 10) como una forma de acercarlos más a lo cotidiano.

La condición de leer es que su uso se amplíe a todo tipo de escritos, caso contrario a lo observado durante las 60 sesiones, donde el 100% de ellas la actividad de lectura fue exclusivamente en los libros de texto. Entonces, cómo exigir algo donde no existe correspondencia en el dar y recibir, ni libertad para expresar dudas o desacuerdos, menos para trabajar en pequeños grupos y favorecer el intercambio entre compañero/as.

En la medida que el docente estimule la comunicación entre estudiantes existe mayor motivación para que participen cooperativamente y en consecuencia, podrá conocer esa gran diversidad de conocimientos previos a todo aprendizaje, como dice Wittrok (citado por Rico, G. 2000, p. 122) “ los niños tienen opiniones y puntos de vista acerca de una variedad de temas científicos desde una edad temprana y antes del aprendizaje formal de la ciencia”. Cosa que muchos/as docentes pasamos por alto.

Ignorar los conocimientos previos de los/as estudiantes muestra un docente hasta ingenuo delante de ellos/as y es que pocas veces nos percatamos de los intercambios comunicativos dentro y fuera del aula, que muchas veces no comparten con su maestro por temor a que sus conceptos y opiniones sean incorrectos y porque la dinámica de la clase es meramente unidireccional.

Retomando la cita anterior, ésta nos invita a reflexionar y a observar el papel asignado a la lectura, dirigida en su mayoría al tratamiento de contenidos conceptuales, o aprendizaje de conceptos, enseñanza que no garantiza el aprendizaje ni la comprensión de los contenidos a estudiar. Lo ideal es abordar la lectura a partir de los tres tipos de contenidos como son: (Coll 1998) actitudinales, conceptuales y procedimentales en cualquier asignatura.

Por otra parte, enseñar ciencias se trata, es momento de considerar los cuatro modelos de enseñanza propuestos actualmente, que al analizarlos vemos que en ellos están presentes los tres tipos de contenidos de que se habló arriba. Expongo y explico cada uno a continuación (Guzmán,1998, p. 59):

La enseñanza de las ciencias a base de esquemas conceptuales. Aquí lo que tiene que hacer el maestro es empezar a examinar los conceptos dentro de varios contextos independientes del texto o asignatura; Cooper le llama exploración de conocimientos previos. Si recuperamos lo señalado en la clase expuesta en la página 117 de este documento Consistiría en explicar que las células están dentro de todo organismo vivo, para luego dar lugar a comentarios que ayuden a ampliar su comprensión.

La enseñanza de las ciencias a base de preguntas rastreadoras. Se trata de que los alumnos respondan a preguntas hechas por su maestro que les guían a conocer el origen de los conceptos. Aquí entra en juego el conocimiento conceptual. Si se quiere conocer el significado de la palabra “combustión”, lo ideal es partir por los conocimientos previos relativos a ese tema y conocer los procesos a partir de un experimento que les muestre el mismo.

Lo que viene a continuación tiene mucho que ver con contenidos actitudinales y se refieren a la actitud de alumnos y alumnas para interpretar ideas como para comportarse de acuerdo con ciertas normas. Dentro de las normas se incluyen los valores, la sensibilidad hacia el conocimiento de las Ciencias Naturales como lo que son, una lectura de la vida, merecedora de nuestro respeto porque en ella está en juego la conservación de las especies, por eso no puede estudiarse como un texto aislado.

La enseñanza de las ciencias para encontrar el significado de las mismas. Este enfoque está dirigido hacia la relación de la ciencia con situaciones de la vida, con el propio ambiente. La meta principal es inducir a los estudiantes al análisis de la utilidad real de los contenidos en su cotidianeidad. Por eso es recomendable que su estudio no se reduzca a la definición de conceptos.

Con lo que llevo hasta el momento juzgo preciso detenerme y reflexionar en torno a cómo se realiza la práctica lectora en la escuela primaria. Cuando se instruye a niños y niñas en lectura por primera vez en los primeros grados, se busca todo lo posible para motivar el gusto por leer, pero luego en tercer grado, leen como una necesidad de adquirir

conocimientos. Al llegar los/as estudiantes a 5° grado ya tienen que leer por necesidad dar respuesta a sus dudas.

Es en el 2° ciclo de educación primaria donde los alumnos y las alumnas además de leer por todos los motivos que ya se describieron, lo han de hacer para atender contenidos científicos, de allí la exigencia por saber cómo tratarlos adecuadamente.

La enseñanza de las ciencias como procesos científicos. Con las estrategias de lectura que el docente lleve en el grupo no se propone que los estudiantes adquieran conocimientos organizados que sólo sirvan para evaluarlos. Se trata más bien que comprendan y apliquen el método científico. Por otra parte, el contenido del texto será el que le ayude a elaborar sus hipótesis de trabajo.

El modelo para abordar textos científicos es una buena idea para que los/as estudiantes de 5° año como de cualquiera de los otros grados se interesen por leer temas relacionados con la ciencia. Pues a esta edad algunos de los motivos para leer son por adquirir conocimientos que no pueden aprenderse experimentalmente, y la lectura brinda esa oportunidad a quienes quieran aprovecharla.

3. Leer cooperativamente: un recurso para la comprensión

Como señalé antes, no todos los textos presentan la misma estructura ni la misma dificultad, mucho menos llegan a ser del gusto de todos, de ahí la necesidad de observar la clase y detectar cómo se llevan las interacciones de lectura, aún sin el encargo de su maestro y a pesar de la poca disposición para trabajen colaborativamente en grupos de 4 o más.

Puedo citar uno de varios ejemplos de lectura repetido durante la investigación, actividad propuesta en un 98% individual, que se observa desde la misma instrucción en singular y lo largo de la tarea.

Sesión no. 1, el docente, desde su escritorio dicta la tarea que realizarán mientras él revisa los cuadernos que tiene apilados a su izquierda, dicta a los estudiantes que están en su mayoría sentados en asientos individuales, sólo siete parejas en mesas binarias (cfr. Anexo 5)

M._ Escribe diez nombres de persona que empiecen con cada una de las siguientes letras B, D , V ,P , M.

Ao._ Maestro Berenice va con uve?

M._ Si

Ao._ Profe, profe

Aa._Profe

Yesica _Maestra, ¿Berenice va con uve?(dirigiéndose a mí)(enseguida el docente se pone de pie y se dirige a un estudiante de los más responsables).

M._ Omar te encargo por favor, voy a ir con la directora a traer unos exámenes, no quiero saber que te estés portando mal. Dejo de encargado a Dante para que anote a quienes hacen desorden.

Una vez que se retiró el docente la rutina de trabajo se modificó a gusto de los integrantes del grupo y aún en contra de las indicaciones de la actividad individual. Se creo un clima en el que el intercambio fue constante, varios de ellos y ellas se pusieron muy bien de acuerdo en grupos de tres y cuatro para ayudarse, lo cual se dio en un buen ambiente, mejor que en presencia de su maestro.

Paty_ Muchachos vénganse a trabajar con Yesica y conmigo (se dirige a Luis y Miguel)

Luis_ Ya nos vamos a juntar con Omar, Erika y Pepe.

(se fueron integrando los diferentes equipos desplazándose de un lugar a otro con gran ánimo.)

Omar_ (dirigiéndose al alumnado) ¿Ya completaron los nombres con V? Qué les parece si los intercambiamos y así acabamos pronto.

Paty_ Sí hay que prestarnos las libretas.

Así transcurrió esta actividad, el maestro llegó directamente a revisar la tarea de manera individual.

M_ ya veo que terminaron a tiempo (decía mientras se acomodaba en su escritorio par revisar.

En esta ocasión los/as estudiantes pudieron dar una muestra clara de la necesidad de trabajar cooperativamente, sin duda ofrece mayores beneficios tanto para el maestro como para ellos/as, el esfuerzo compartido incrementa el aprovechamiento en general del grupo.

No obstante, para transmitir el esfuerzo cooperativo, es necesario que el maestro piense también cooperativamente, que lo viva de manera práctica con su grupo de colegas. Con ello quizá superaría algunas dificultades en sus labores, como es el desconocimiento de los materiales de trabajo, cuestiones de didáctica y problemas de aprendizaje en su grupo.

Ahora bien, aparentemente es muy fácil establecer un grupo cooperativo entre colegas docentes de una misma escuela, sin embargo son necesarias tres condiciones claves (Johnson y Johnson, 1995, p. 94).

- a) *Diálogo profesional frecuente sobre el tema del aprendizaje cooperativo.* Comunicarse periódicamente todo el equipo docente del centro de trabajo para intercambiar experiencias sobre los avances o dificultades en el trabajo cooperativo con en el grupo de estudiantes.

- b) *Coplanificación, codiseño y comparación de las lecciones de aprendizaje cooperativo y unidades didácticas.* Aquí quienes forman parte de los grupos de colegas, han de diseñar estrategias, preparar actividades y evaluar el plan que les ayude a superar el problema de la comprensión por medio del trabajo cooperativo.

a) *Coenseñanza de lecciones de aprendizaje cooperativo y procesamiento conjunto de observaciones.* Que todos los integrantes del grupo expongan estrategias que les permitan intercambiar los conocimientos con los/as compañeros/as de aquello que han de aprender.

Volviendo a la clase en mención, es un refuerzo por vivenciar de lo que Vigotsky expone en su postulado (citado por Johnson y Johnson, 1995, p.15) al decir “el conocimiento es social y se construye a partir de los esfuerzos cooperativos por aprender, comprender y solucionar problemas”. Parte de esa necesidad les lleva a buscar la ayuda de los demás, en primera instancia al maestro, que por tradición “lo sabe todo” luego, a los iguales porque les dan mayor confianza. |

Ante las evidencias, no basta saber que algo anda mal, sino hacer lo necesario para superarlo. Como señalé antes, el papel de educador/a es pieza clave dentro del organigrama del Sistema Educativo Nacional y sólo con su desempeño responsable y acorde a las necesidades será posible llevar buen fin sus tareas. Aunque finalmente, sabemos que los problemas no tienen un origen único en la educación, es multifactorial por todos los aspectos que convergen en él.

Cualquiera como docente que encuentre que a sus estudiantes no les motivan las estrategias didácticas propuestas para llevar la lectura, tiene por obligación buscar otras técnicas de enseñanza, si es posible documentarnos y aportar lo que toca a fin de mejorar las prácticas escolares.

Planear la enseñanza y cualquier otra actividad que se quiera realizar, es un factor clave en los avances educativos, tanto en educación primaria como en cualquier otro nivel escolar y otros ámbitos de la vida económica. En la escuela primarias servirá para tener presente el desarrollo de habilidades lectoras; y así poder responder a las exigencias de los alumnos y alumnas que asisten a un grupo escolar.

Por la misma razón, en el grupo investigado se cuestionó al docente durante una entrevista para conocer sobre algunos aspectos de la lectura, la práctica y su preferencia en el grupo de trabajo. Mencionó lo siguiente al preguntarle.

Sus alumnos *¿leen? ¿qué leen? y ¿por qué?*, obtuve los siguientes resultados no muy alentadores.

M. _No les gusta leer. (Después de esa respuesta el docente afirmó con relación a su conocimiento sobre el grupo que atiende).

M. _Los que leen no es una lectura que les deje un mensaje positivo, les gusta leer de esas novelitas baratas, de esas de picardía mexicana y pues a lo mejor no deja mucho bueno.

La crítica del docente es aceptada. Pero aunque así fuera, al menos leen algo por placer, sin restricciones y sin la necesidad de dar nada a cambio, como sucede por lo general en el salón; tú me lees para cumplir las tareas yo te recompenso con una calificación.

Mientras no se ofrezca a los alumnos y alumnas experiencias variadas de lectura con calidad la crítica sale sobrando. Es cierto que, la solución a los problemas educativos demanda la participación y voluntad política de quienes ostentan el poder. Pero mientras llega la cooperación de todos los agentes externos involucrados en la educación de nuestros estudiantes, podemos iniciar por nosotros con la mejora de la práctica lectora, con lo que cada uno tenga a su alcance. Al menos que se busque un mayor provecho de los libros de texto y todos aquellos materiales correspondientes a los acervos de lectura: libros del Rincón, mapas, láminas y todos los recursos posibles de leerse.

4. Contagiar el gusto por la lectura, más que una estrategia

Si gran parte de la solución a la dificultad que tienen los alumnos y alumnas para comprender lo que leen está en manos del maestro de 5° grado en mención, de ustedes y la

mía, ya es tiempo de actuar y asistir en su mejora. Por eso, será definitivo que cada uno guste de la lectura como para ser un modelo lector; que tenga disposición para querer compartirla con los demás, ofreciéndola como lo hace cualquier vendedor al presentar un producto a su cliente, exhibirlo mediante un lenguaje sugestivo a la vez que se explica su funcionalidad. Insistir hasta convencerlo de que lo adquiera. No obstante, los lectores al igual que los clientes, tienen gustos diferentes al elegir lo que quieren, entonces habrá también estudiantes cuya inclinación hacia los escritos será diferente.

En la intención de atender las demandas de todo público, los maestros y las maestras, como los vendedores, necesitamos ser lo más actuales en lo que ofrezcamos, de lo contrario no podremos competir en un mundo cambiante como el nuestro y seremos rebasados, si acaso no lo estamos ya, como ha venido sucediendo con la educación misma si la comparamos con otros países.

La comparación del vendedor con el maestro va en el sentido de que los alumnos y alumnas se inclinan hacia aquella oferta que llama su curiosidad visual, entretiene o mantiene ocupados sin importar el foco de atención. Así caen en tentaciones enemigas de la lectura, entre ellas algunas programaciones de la televisión, sólo por mencionar una, pues en muchos casos les motiva más que la lectura.

Sin duda los/as docentes hemos contribuido en la reproducción de un sistema. ¿Quién no recuerda en sus tiempos de estudiante cuando más de alguna vez sintió deseos de no leer, ignoró cuál era el propósito y únicamente había que leer?. ¿Entendíamos el contenido? ¿Veíamos más allá de las letras impresas? Lo más seguro es que no; quizá ni la maestra o maestro llegó a plantearse tales interrogantes, eran otros tiempos. Por fortuna los estudiantes de hoy son inquietos, al grado de ponernos a pensar qué pasa con ellos.

Nos preocupan las situaciones de enseñanza - aprendizaje que viven alumnos y alumnas, pero el resolver problemas en la soledad no es garantía que se logre superarlos. Basta recordar cómo la educación primaria esta organizada en grados escolares y cada uno está planeado con objetivos específicos y contenidos propios. Están pensados de tal manera

para que se sucedan unos a los otros de manera vertical y horizontal, o como le llama Coll (1991) interciclos e intraciclos, y tiene que ver con la secuenciación entre los diferentes niveles y dentro de ellos mismos, así mismo va enfocada la práctica lectora.

Tal secuenciación es desconocida por muchos docentes quienes no han tenido la oportunidad de hacer un análisis del origen del currículo escolar, ni siquiera de aquello que tiene que ver con los contenidos. El desconocimiento es consecuencia de la falta de una actitud autodidacta y poco interés por leer e investigar que hay detrás del Plan y Programas y también que hace que existan problemas en el aprendizaje de cada grupo que se atiende.

Mi comentario gira en torno a la respuesta expresada por el docente cuando le pregunte, ¿Cuál es su opinión sobre lo que plantean los Programas actuales con respecto a la lectura? No muy convencido respondió:

M. _En 5° y 6° donde yo he trabajado me parece que no se han reformado mucho, no sé... desconozco la verdad cómo se venga planteando de 1° a 4° grado.

Hay parte de razón, si se refiere a los libros de texto de los alumnos. Con relación a los propósitos generales son los mismos desde 1993 y están sugeridos de manera explícita a lo largo de los seis grados con el título de situaciones comunicativas (SEP; 1993, p. 26), escritas enseguida:

1. Cuidado, mantenimiento y enriquecimiento de los materiales de la biblioteca del aula.
2. Lectura libre de los materiales del Rincón de Lectura o de la biblioteca del aula.
3. Audición de lecturas y narraciones realizadas por el maestro y por los niños.

Aún con el señalamiento, resolver el problema de raíz, la única garantía es la participación de todo el equipo de trabajo con que cuenta una escuela. Todo redundaría en una mejor calidad de la enseñanza, que desde el punto de vista de Wilson (1992) significa,

planificar, proporcionar y evaluar el currículo óptimo para cada alumno en el contexto de una diversidad de individuos que aprenden.

Mientras más comprometido esté el maestro con su trabajo los esfuerzos serán mayores y en consecuencia los resultados también, de igual manera responderán a la actividad de equipo como una alternativa más para tratar el problema en lectura y como una forma de ayudarse para conocer qué de cada grado.

Es del conocimiento de la mayoría de quienes están frente a grupo, que la currícula de toda la educación primaria es amplia y quizá esa sea la razón por la que algunos docentes no se den un tiempo para leerlos y para planificar la enseñanza. Me atrevo a decirlo porque he escuchado algunos intercambios entre docentes, y es común encontrar aquellos/as que no planifican la clase porque se confían a su memoria y/o dicen conocer lo que ha de enseñarse; más si trabajan regularmente con el mismo ciclo (1° y 2°), (3° y 4°), (5° y 6°). Creo que lo que pasa es que siguen la secuencia de las actividades en los libros de texto y confían cabalmente a ellos su trabajo.

Pese a todo lo que se diga, un docente es el responsable directo de sus acciones, aunque en su actuar también influyan factores como son las relaciones de compañerismo con el equipo docente, a tal grado que su desempeño se vea estimulado para dar un tratamiento adecuado a las dificultades de enseñanza - aprendizaje de toda índole en el centro de trabajo.

De lo contrario un problema general en una escuela, puede no llegar a su solución por falta de comunicación entre maestros y maestras, pues esta inhibe la confianza para acercarse, cuestionar y corregir dudas, porque de que hay necesidad de compartir conocimientos, los hay. Sabemos, no somos peritos en todo, siempre existe una mínima duda en el quehacer docente de cada uno.

Hablo del trabajo entre docentes porque al llevar la investigación, encontré datos que muestran la necesidad del trabajo organizado en la escuela para resolver problemas que

atañen a todo el personal en su conjunto. Por lo que es más benéfico para todos y todas es el trabajo cooperativo, llamado también colegiado. Trabajar cooperativamente constituye un ahorro de tiempo, de esfuerzo en la preparación y conocimiento de los materiales de enseñanza. Con relación a este punto, al preguntar al maestro del grupo en estudio con respecto a los contenidos educativos de grado y las reformas a los programas y libros de texto, expresó:

M._ de 1° a 4° grado, por los comentarios que he escuchado de los compañeros parece ser que... vienen mejor estructurados los libros de texto, el de actividades como el de lecturas se relaciona con los ficheros, tienes una guía y explica estilos para seguir talleres con los muchachos.

La información del maestro permite entrever que conoce algo de lo que se trabaja en los demás grados, porque efectivamente, de 1° a 4° grado se cuenta con un libro para el maestro de Español que señala actividades de lectura con propósitos específicos. Sin embargo aunque sabe de sus deficiencias, de nada sirven, tampoco, que las reformas de todos los materiales, si no busca la transformación. Muestra de ello lo da su respuesta.

M._ En los libros de quinto y sexto no ha llegado por ahí la reforma en ese sentido y se sigue trabajando igual que a la antigüita. Se sigue planteando a los muchachos que lean, que se discuta en grupo, a veces en equipo, que trabajen en ideas y que expongan su punto de vista, hablando de prácticas tradicionales como son la lluvia de ideas.

La actividad docente no depende en su totalidad del currículo, cada uno es dueño de esa “libertad” que tiene dentro de su grupo decide cómo ha de llevar la clase y guiar las prácticas de lectura, porque tampoco se limita al maestro a usar unas u otras estrategias; al menos mientras persistan aulas cerradas. Por otra parte, lo mismo da estar conscientes si la actuación es correcta o no, ya que muy poco hacemos por remediarla.

Por ejemplo, en ningún lugar del currículo dice que se pongan actividades a los estudiantes sólo para ocuparlos o entretenerlos sin ningún propósito definido, pero muchas veces se realiza por falta de una planeación previa, basta ver el ejemplo de la clase no. 11

1. Tarea de español: hacer 10 palabras con cada una. Mp, mb, nv y nf.
2. Descripción de un compañero
3. 10 palabras compuestas, ejemplo, aguardiente.
4. 20 nombres propios.
5. 10 oraciones en pretérito.

Habría que cuestionarse en qué dimensión la estrategia didáctica del docente viene a favorecer la comprensión de los contenidos y de las instrucciones escritas. Ver si posibilita que se cumplan los propósitos educativos. Al respecto el docente comenta.

M. _... Yo pienso que sí se logran los propósitos... cuando en verdad se trabaja con ellos como debe ser, es decir, qué... tanto ellos como... el docente tomen su papel.

La opinión del maestro es una señal de lo consciente que está de la necesidad de planificar la enseñanza - aprendizaje, pero, desafortunadamente no es ninguna garantía, que al reconocer sus fallas las supere. Es necesario que demuestre su preocupación organizando mejor las clases para favorecer los procesos en el aprendizaje, pero fundamentalmente que ponga en práctica estrategias lectoras que guíen a sus alumnos/as a seguir aprendiendo. Hablo de una planeación que reconsidere el trabajo cooperativo, que valore los conocimientos previos y que trabaje el esquema de la lectura en sus tres momentos antes, durante y después. Que se reconozca como constructor del andamiaje del que menciona Vigotsky (SEP, 1996, p. 62) para que ayude a cada estudiante según sus necesidades.

Para concluir con este apartado, agregaría que si queremos trabajar en un ambiente donde esté presente el desarrollo de competencias comunicativas, último fin de la alfabetización, es necesario considerar lo que sugiere Carlos Lomas y sus colegas (1997, pp. 72-73) con relación a la planeación:

A. *El método.* Se refiere a los procesos de enseñanza aprendizaje... que incluirá diferentes aportaciones como son: pedagógicas, sociológicas, psicológicas, y epistemológicas o disciplinares.

B. *Diseño del programa.* En ella explicará del proceso seguido diario en el aula.

C. *Seguimiento y evaluación.* Este último paso habrá de dar cuenta de los verdaderos procesos y la validez de las decisiones tomadas así como de los métodos.

He mencionado tan sólo un ejemplo de las decisiones que podría tomar cualquier docente para garantizar que se cumplan los objetivos educativos, al fin y a cabo la elección será de cada uno, de su ética profesional para cumplir con las recomendaciones y la aplicación de los programas educativos. Pero, sí hay que recordar que el desempeño y los logros son colectivos por más individuales que parezcan, cada quien aporta algo a la formación de los educandos.

Me queda por expresar que tanto la planeación como la evaluación son básicas en la enseñanza - aprendizaje, mientras una sirve como guía, la otra ayuda a conocer los niveles de aprendizaje de los contenidos planeados y las dificultades, todo con miras a modificar las estrategias didácticas y la metodología con que enseñamos.

De ahí que la responsabilidad de cada docente sea estar al tanto de las respuestas de los alumnos y alumnas para hacer los cambios que se requieran. Principalmente buscar estrategias que despierten interés en niños y niñas de seguir aprendiendo. Estar pendiente de que si la forma de abordar la lectura no es tan atractiva, aplicar la que más funcione. Y no esperar a ver quién viene a decirnos qué hacer, qué propuesta o novedades ofrecen personas que muchas veces ni trabajan en el sistema y mucho menos han estudiado algo que tenga que ver con la educación. Nadie más que el maestro o maestra que enfrenta los problemas puede hacer algo mejor por sus alumnos y alumnas.

C) La comunidad: marco fundamental en la promoción de la lectura

La lectura ha sido y será por muchas razones parte importante en la vida de una mayoría de los seres humanos. Desde los primeros inicios de la civilización ha estado presente, la misma necesidad de hombres y mujeres de dejar evidencias de su vida a través de símbolos gráficos les obligó a darles significado y a interpretarlo comprensivamente, para así poder continuar con la preservación de las razas a través de un registro que finalmente se convirtió en la escritura propia de una lengua.

Así, hoy día, la escritura está presente en todo el ambiente que rodea al niño y la niña, con una mayor presencia en el medio urbano. No obstante muchos niños y niñas no han sido muy privilegiados con su lectura ni en casa y tampoco en la escuela, quedando en una posición educativa y cultural marginal.

De ahí la necesidad de que la escuela vuelva sus ojos hacia las familias, que juntos maestros/as y padres compartan la responsabilidad para enfrentar los retos de la educación, donde la alfabetización por ser primordial va más allá del simple reconocimiento de las letras. Por eso inquieta que para muchos docentes pase inadvertida toda esa serie de recursos escritos que circulan cotidianamente por la localidad, que los mismos portadores de texto que hay al interior de los hogares sean desaprovechados para su lectura.

El contexto social actualmente juega un papel primordial y bien puede hacer grandes aportes a la educación, nada más que para ser aprovechado al máximo precisa tener una visión y conocimiento amplio por parte del maestro a fin de tenerlo presente en la planeación de sus actividades escolares. De lo contrario de nada servirá que haya tantos elementos a favor de la educación formal y no formal si pasan inadvertidos por estudiantes y maestros/as

El grupo de 5° grado que he referido en esta investigación asiste a una escuela ubicada en un contexto urbano con más rasgos a favor que en contra de sus aprendizajes. Cuenta con una biblioteca pública, recurso excelente para quienes no tienen libros a su

alcance dentro del hogar, como un intento por superar las deficiencias en los grupos menos favorecidos.

Pese a que existe un lugar a dónde ir a documentarse no hay seguridad que se asista a ella. Aunque parezca increíble, hay docentes que empiezan y terminan un ciclo escolar y nunca van con sus alumnos/as a la biblioteca a investigar o conocer los materiales para futuras visitas. Al menos estos primeros acercamientos a los libros terminan por despertar el interés por la lectura.

Por tal razón en el medio donde se ubica la escuela, no existe una plena justificación para decir que los alumnos y alumnas no tienen que leer, más bien no se les ha fomentado el uso de los textos con fines prácticos como es el uso de los instructivos que vienen en las envolturas de productos, las recetas de cocina que aparecen en los empaques de alimentos, anuncios de la cartelera cinematográfica del cine que tienen tan cercano, letreros donde se ofrecen servicios, así como propaganda periódica que dejan en los domicilios anunciando sus productos los dos grandes centros comerciales: Comercial Mexicana y Soriana.

Igual la lectura está presente en la casa de cada estudiante; por más humilde que sea siempre es común encontrar un televisor y una que otra revista. Con el primero tienen para leer el sinnúmero de imágenes con textos apelativos que presentan a cada instante en los anuncios de productos. Toda esa información que muchas veces ni los mismos adultos interpretamos su mensaje, pero a los menores si les motiva hasta para seguir conductas y estereotipos que allí aparecen.

Pero, ¿Cómo conectar esta realidad que viven alumnos y alumnas en el entorno escolar con lo que pasa en aula? ¿Afectan la dinámica de la lectura en la clase? ¿Cuál es tipo de intervención de los agentes involucrados?.

Primero hay que reconocer que la dinámica escolar no vive ajena a los grandes cambios sociales, económicos y políticos del país. Al contrario, es parte de ellos, por eso la enseñanza - aprendizaje también exigen una transformación, que educadores y educadoras

tendrán recurrir a estrategias innovadoras y con prácticas pedagógicas que vayan encaminadas hacia el esfuerzo colectivo en un “contrato social por la educación” (Coll, 1998), que desde luego, incluiría la educación no formal, cuidando el *qué* se enseña, *cómo* se enseña, *dónde* se enseña y especialmente *para qué* se enseña.

En fin, todo será mejor en la educación en colectivo, juntos la sociedad en general, la propia comunidad y los maestros y maestras que integran las instituciones educativas, todos en equipo participando en un mismo proyecto a favor de la comprensión lectora lograrán más que cada uno por su lado. Por eso conviene ahora explicar como intervienen en la problemática que viven los alumnos y alumnas del grupo de 5° grado investigado.

1. El papel de la familia en los actos de lectura

Tanto la escuela como la familia son un factor esencial en el cumplimiento de las tareas asignadas al grupo de 5° año de la escuela en mención, son también un pilar clave en la sociedad. Puede suceder que sus aportaciones algunas veces no sean suficientes, o definitivamente el tipo de apoyo sea adecuado por desconocimiento de cómo hacerlo. Sin embargo todo está pensado para conformar un equipo de trabajo en beneficio de 19os escolares.

En muchas familias suele pasar que los propios padres ignoran el sentido básico de la escuela, la cual poco a poco ha perdido su función social, limitándose así a cumplir con intereses personales e internos, como consecuencia muchos aprendizajes como la propia práctica lectora se ven afectados, así encontramos lo que suele llamarse “lectores de probeta y redactores de tareas escolares” (Torres, 1998, P. 62), lo que ha venido a provocar que se pierdan prácticas como, leer fuera del libro de texto y del aula según el mismo autor, puede ratificarlo al realizar la investigación al grupo citado.

Como resultado de las actuales actividades escolares, alumnos y alumnas son entrenados para descifrar la lectura, en muchos casos contraponiéndose a la comprensión lectora que estimula las “capacidades para recibir, interpretar, discriminar y juzgar la

información recibida” (Torres, 1998, p. 62), elementos que conforman el pensamiento analítico y crítico clave de la comprensión.

Ahora bien, ejercitar la lectura con fines comprensivos insta de un maestro comprometido, que cuente con los recursos suficientes para aprovechar y motivar el uso de cuanto texto tengan los estudiantes en sus casas. Trabajar con padres y madres en talleres con ejemplos de la puesta en práctica de estrategias de lectura y que por consecuencia ellos/as puedan ofrecer a sus hijos e hijas mayor atención y asesoría en tareas donde tengan que leer.

Ofrecer a padres y madres variadas alternativas de colaboración para con la escuela, esto nos beneficia más que criticar a veces sin razón su falta de cooperación, como hemos escuchado más de alguna vez a nuestros compañeros o compañeras de escuela.

Actualmente, la educación de niños y niñas demanda de una organización diferente de los aprendizajes y compete a la sociedad en general participar en ella, y sobre todo que establezca un compromiso de responsabilidad de todos los agentes involucrados, en el entendido de que todos y todas tienen derecho a una información igualitaria.

Por otra parte, que la mejora no quede sólo en críticas y prejuicios a padres y madres de los que se ignora la situación en que viven y los propios conocimientos con que cuentan. Lo más sustancial es conocer un poco la problemática familiar de los alumnos y alumnas y luego entonces, decidir cual será el tipo de mediación y ayuda que requieren.

El conocimiento de la situación familiar de los educandos será un punto a favor en el diseño de las actividades para superar problemáticas, es cuestión de verle el lado bueno. Por eso en esta investigación recurrí a la entrevista para buscar información respecto a la relación y/o expectativas del maestro para con padres y madres. Encontré en las respuestas datos interesantes respecto a la intervención de ellas en la actividad lectora y pude inferir sobre una participación mínima. Después de que el profesor informara que a sus alumnos y alumnas no les gustaba leer, pregunté enseguida ¿se ha cuestionado por qué a sus alumnos

no les gusta leer?. Al responder divagó y no dio una respuesta concreta de su grupo, como veremos enseguida.

M. _ En la escuela se han hecho encuestas tomando muestras de los grados, de éste y todos los demás.

Enseguida agregó que les preguntaron a los alumnos y alumnas:¿Les leen en casa o no les leen?, ¿Cuánto tiempo dedican a la lectura?

Otra vez su respuesta no fue precisa, pero si dejó entrever que no les gustaba leer al decir:

M. _ Los resultados no son muy alentadores.

Es evidente que desde el hogar poco se estimula la lectura, a menos que se vean obligados por las tareas de la escuela; aún ésta manera de leer no asegura que el papá o la mamá participe en la realización de la misma, y que se enteren que su hijo o hija al leer comprenden un texto para resolver bien la tarea o seguir la instrucción escrita en su libro.

A pesar de la obligación del padre y de la madre para con la tarea de sus hijos/as éstos no pueden ejercerla plenamente si no cuentan con las herramientas y conocimientos suficientes. Aquí es oportuna la intervención del maestro de grupo para que explique y asesore a los tutores cómo apoyarlos en las tareas escritas para que sientan el compromiso de cooperar. En el momento mismo que les encarga realicen actividades escolares en casa, puede pedir que su papá o mamá les auxilien, como en el caso no. 15, que cito a continuación.

Están en la sesión no.16, cada uno de los niños y niñas sentados en filas practicando los trabalenguas en voz alta para decirlos posteriormente al grupo. Luego van pasando uno a uno a repetir el mismo. Esto transcurre entre risas y equivocaciones. El docente escucha paciente y de vez en cuando sonrío por la mala pronunciación pero no les reprende, sin embargo, veamos lo que pasa:

M._ ... Tú (señalando a uno con el dedo)

Ao._ Corazón de chirichipá Ojos de chirichipén Tú que me has chichi Tú que me has chiripeado ¡Desenchiripame!

M._ Por ahí va

Ass._ profe profe

M._ van a traer 10 trabalenguas (algunos alumnos protestan por la tarea)

M._ Bien la primer tarea es 12 trabalenguas (aumentó la tarea como castigo)

Ass._ ¡Dijo diez! (dicen a coro)

M._ Doce trabalenguas

Ass._ ¡Profee!

M._ Catorce trabalenguas (protestan nuevamente pero ya no incrementó la cantidad)

La riqueza de una tarea no radica en la cantidad de la misma sino en el provecho que se obtiene del aprendizaje originado en los/as estudiantes. Como en esta ocasión, una forma de apoyo de papá o mamá es preguntar sobre algún trabalenguas conocido por ellos, jugar todos los de la familia a repetirlos mientras alguno de ellos anota en un cuaderno las principales dificultades o el tiempo que utilizó cada persona en decirlo. Después en el salón intercambiar experiencias sobre el ejercicio y formar al final una antología con todos sus trabalenguas o integrar nuevos a la que ya tuvieran.

Así la tarea se convierte en un buen pretexto para que lean padres e hijos de una manera divertida, incrementen su conocimiento en el tipo de textos para contribuir en la mejora del léxico. Además, tanto la familia como el maestro pueden darse cuenta de las fallas tanto como los infantes.

Trabajar con papá y mamá durante las reuniones bimestrales de información de calificaciones, es un recurso a considerar para la mejora del rendimiento escolar, quizá no el 100% de quienes asisten al grupo a reuniones participarán, pero con la mitad que lo haga algún avance habrá de notarse en el aprovechamiento de sus hijos. Basta mostrar con

ejemplos cómo ayudarles a leer y a usar estrategias de lectura para que mejoren su comprensión y por consecuencia avancen también en los aprendizajes.

Cualquier actividad cotidiana donde se lea, puede ser aprovechada por los padres para apoyar a sus hijos en la comprensión lectora, ya sea a través del uso de los instructivos y recetas de cocina en casa con fines prácticos, poner recados y recomendaciones escritas, jugar a la lectura de adivinanzas, chistes, y todo aquello que les invite a leer plácidamente.

El gusto por la lectura ha de alimentarse cuidadosamente, estimulándola en el hogar, de manera que unas veces lean los padres a sus hijos e hijas e inversamente, y otras los hermanos mayores a los menores. Lo importante es buscar alternativas que les inviten a leer permanentemente.

Como dije en otro momento todos los hogares cuentan al menos con portadores de textos en envolturas de alimentos. Sirven de mucho para inducir a sus hijos e hijas al trabajo de la lectura, para que expliquen el significado de algunas palabras y también para que vayan ampliando su vocabulario.

En fin, la ayuda de los padres es fundamental en todo acto de lectura que tenga como meta la realización de tareas. Por eso la necesidad, de que cada maestro explique a los tutores, quienes están involucrados en la enseñanza aprendizaje de sus estudiantes, cómo ha de ser la asistencia de ellos en la educación.

Pese que el gran objetivo en el grupo escolar es que los alumnos y alumnas se interesen por leer y comprender los textos, es ineludible que cada uno sepa para qué le servirá la lectura en lo futuro, pero sobretodo, “debe estar convencido de que ésta le abrirá todo un mundo de experiencias maravillosas, disipará su ignorancia, lo ayudará a comprender el mundo y a dominar su destino” (Petit, 1999, p. 161). Cuando exista tal convencimiento la comprensión se dará por sí sola.

Cuando se convenga el estudiantado de las bondades de la lectura y disfruten de ella, todo lo demás será más fácil y habremos avanzado lo inimaginable. Igual sucederá en la enseñanza - aprendizaje; alumnos y alumnas mostrarán mayor disposición a las tareas escolares dentro y fuera del aula.

2. La comunidad y su participación en la práctica lectora

Cuando lo que se aprende en la escuela tiene uso en la vida cotidiana podemos decir que los niños y las niñas han aprendido, lo mismo pasa en el aula cuando aplican sus conocimientos previos a los nuevos, entonces se establece una conexión cognoscitiva que les estimula a seguir aprendiendo.

Ahora bien, cuando un/a estudiante presenta problemas en su aprovechamiento no todo es atribuible a que sus padres no sepan leer, no les guste, o que los textos que leen tampoco sean los adecuados. Lo correcto es que cada uno de los involucrados asuma su responsabilidad, reconozca las fallas y haga lo que le corresponde. De ser posible que ambos, padres y maestro lleguen a un acuerdo de lo que hará cada cual para superar la problemática que viven.

Así como los padres tienen un papel importante en la educación, también lo tiene la comunidad, ya que en ella está inmersa toda la población escolar y no escolar, que en alguna forma contribuye acrecentando o bloqueando el acto lector. Es allí, donde ejerce su acción el maestro para proponer alternativas de lectura cuyas estrategias para abordarla sean coincidentes con las necesidades y dificultades que expresan los alumnos y alumnas. De igual manera sus padres tendrán que prestar toda la atención a las propuestas de trabajo donde les sea requerida su participación.

Por otra parte, es invaluable la participación de todos aquellos seres del entorno con quienes conviven a diario alumnos y alumnas del grupo en estudio. No obstante es obligación primero de sus padres contribuir con los hijos en el gusto por los libros, leerles buena literatura con el fin de que comprendan la lectura. También que conozcan que los

textos sirven para resolver necesidades como son: confeccionar ropa, cultivar y conocer la vida de las plantas, los viajes espaciales y, porqué no, para recrearse.

De igual manera, los niños y niñas bien pueden elegir libros que les gustaría les leyera sus padres o personas de su comunidad con quienes mantienen amistad y relaciones. En otros casos que sean éstos últimos quienes decidan qué leerles a los niños y las niñas. Lo importante en esta actividad es no perder de vista como el interés por los textos cambia con la edad.

La formación de buenos lectores y el uso de estrategias para la comprensión tiene una relación directa con las prácticas de lectura en el hogar, pues a una buena cantidad de niños y niñas se les inicia en su casa la práctica, otros más lo aprenden de maestros o maestras que les despertaron el gusto. Pero igual es sabido de aquellos que se hicieron lectores en lugares ajenos a su hogar y la misma escuela, quizá en lugares públicos como las bibliotecas y puestos de revistas, aún en contra de la voluntad de los propios vendedores por estar prohibido hojear las publicaciones en sus locales.

No obstante, la riqueza del lector radica en su gusto por leer, sin importar al principio dónde lo haga y qué lecturas prefiera, pues lo más seguro es que en adelante buscará textos con diferente trama y función. Entonces, hay que dejar que lo hagan por el gusto de hacerlo, aún sean revistas de deportes, novelas como de “Memín”, o de “Vaqueros” por citar algunos, pues al menos tendremos la esperanza de que su uso se amplíe a otros campos con fines recreativos, informativos, o meramente instruccionales.

¿Qué papel juega la comunidad en esta problemática?. Por principio en ella se ubica la escuela a la que concurre su población infantil. Allí varias personas adultas están esperando que se les invite a participar en las actividades escolares, a colaborar en lo que se les mande, a fin de que hijos e hijas aprendan más y mejor. Por lo tanto más vale aprovecharlos para nos ayuden en ésta difícil tareas de ambos.

Es de considerar las intenciones de la comunidad por participar con la escuela, de establecer ese nexo y retomar prácticas de antaño cuando la escuela y la comunidad eran una misma familia y en todo participaban ambas. De existir una relación tan común, hoy día es una novedad que asistan algunas madres al grupo a cooperar en alguna actividad con el maestro, que para el caso de 5° grado es poco usual que se dé.

Puedo citar que durante la investigación en el grupo de 5° grado la dirección de la escuela primaria decidió trabajar su proyecto sobre comprensión lectora, para abatir el problema, pensaron involucrar a padres y madres. Para eso decidieron realizar lectura en voz alta una vez al mes por algunos de ellos. Quienes tuvieron la tarea de leer al grupo de 5° grado no cumplieron en su totalidad. Lo que refleja una falta de voluntad para colaborar con la educación de sus hijos, pero también podría ser que ellos mismos no están motivados para leer o sencillamente no pueden leer en público porque nunca lo han hecho y temen mostrar sus debilidades como lectores/as.

Recordemos que el entorno inmediato de los/as estudiantes es la familia, luego le sigue la comunidad y todo lo que hay en ella; ambos colaboran directa o indirectamente en la actividad lectora, su uso se encuentra mediado por ellos y es inevitable la influencia de uno en el otro. Más la lectura que realiza un lector en estos espacios no siempre está dirigida con el propósito de recrearse o por gusto.

No obstante, existen lugares en la comunidad donde pueden asistir alumnos y alumnas a leer con varios propósitos, con la misma libertad de elegir el texto de su interés. Me refiero a la biblioteca pública citada al inicio de este trabajo y que, por su servicio social, todo público puede hacer uso de ella, tanto investigar y resolver tareas como para leer por gusto.

La biblioteca que se ubica en el Valle de las Garzas, puede con el préstamo de libros fácilmente satisfacer las necesidades de niños y niñas de los diferentes grados escolares y apoyar en mucho al docente en la práctica de lecturas que amplíen su

comprensión. Basta se les motive para que asistan, hagan uso de ella y aprovechen su acervo.

El hacer uso de la biblioteca pública es funcional para el grupo de 5° grado, como para cualquier otro en la medida que recurran a ella permanentemente y con variadas intenciones. Aunque nada es mejor para un buen aprovechamiento, que el maestro la conozca primero y se informe de los títulos, así como de los horarios, para que tenga la seguridad de que cuando sus alumnos asistan, encuentren lo que buscan.

La asistencia constante a la biblioteca pública es una buena estrategia para despertar el interés en cualquier grupo por formar la propia del grupo o colaborar en el incremento del acervo de la escuela, que ya cuenta con algunos títulos del programa Rincones de Lectura.

Todos los actos de lectura que sean gestionados por el docente vienen a construir ese puente de enlace entre la biblioteca y los/as lectores/as, hasta constituirse en un lugar privilegiado y de acercamiento de ellos a los libros y a todos los materiales de lectura.

Son muchos los beneficios que una biblioteca puede dar, pese a ello en el grupo investigado ha sido otro factor olvidado. Hasta donde pude darme cuenta, la mayoría de alumnos y alumnas ignoran su existencia. Lo supe por el comentario de la maestra de 1° grado “A” que en cierta ocasión fue a leerles un cuento como parte del programa de intercambio de lectura gratuita. Para muestra cito lo que sucedió.

Llega la maestra Gloria al aula, el maestro sale mientras ella habla. En tanto los alumnos y alumnas esperan cada uno en su lugar atentos/as a lo que la maestra dice. Ella trae un libro en sus manos que muestra a la vez que les explica lo siguiente:

Mtra._ ... Nosotros estamos trabajando con los Libros del Rincón.

Algunos de nosotros les hemos leído algunos. Y ustedes los pueden pedir prestados en la dirección de la escuela, ahí con la directora van y se los piden prestado y allí ella los anotará.

As_¿ Nos los pueden prestar?

Mtra_ Sí nada más tienen que llegara con la directora y decirles que quieren que les preste un libro, ella le dirá que tomen el que prefieran de una caja.

Esta es la única ocasión que escuché una invitación a la lectura libre por una maestra ajena al grupo. Indiscutiblemente es una actividad que el maestro de grupo ha dejado en el olvido, con todo y que está propuesta en el Plan y programas 1993. La finalidad de la biblioteca escolar es apoyar los programas escolares, por lo que su intención es también promover el préstamo local y a domicilio.

Ante la necesidad de mejorar en la comprensión lectora la única solución es que se involucre toda la escuela y los padres a favor de ella, mediante un programa permanente, donde al menos se lea una vez a la semana en la biblioteca escolar o en la pública libremente. Seguro que en poco tiempo se vería reflejado en el grupo de 5° grado.

3. El trinomio maestro, padres y comunidad en la práctica lectora

No se puede hablar de aprendizaje o de enseñanza sin pensar en maestros, padres de familia y comunidad; si estas tres instancias participaran colaborativamente en bien de la sociedad infantil no estaríamos ahora con esta problemática de la lectura, que en muchas veces es llevada a cuentas por unos cuantos maestros de primaria; y es que hace algún tiempo descubrí cómo a la educación primaria se le ha asignado la mayor responsabilidad de que un estudiante sepa leer o no. Si bien es cierto que en ella se les instruye en su aprendizaje, también lo es que, a la familia y la sociedad en general le toca seguir apoyando su práctica lectora y cultivando el gusto por ella.

La manera en que cada institución puede contribuir en esta causa es, asumiendo su propia responsabilidad, dejando que cada una haga su parte. El maestro ha de empezar por

trabajar las estrategias de lectura con fines comprensivos y con otros que no sean nada más para realizar tareas escritas. Pero eso sí, que lea en voz alta a fin de ser un modelo, que les haga vivir y disfrutar la misma de una forma diferente, no como sucedió en la observación que se describe.

M._ (de pie ordena) En su libro de lectura busquen la lección que se llama Cristobal Colón. Busquen Cristobal Colón p. 91... primeramente la van a leer en silencio, está un poco extensa, la van a leer bien toda._ Léela bien (le dice a alguien que le comenta algo)...

M._ Yaaa listo

M._ En su cuaderno ahora, guarden el libro. En la libreta pero con tus palabras, me vas a contar la lectura de Colón, con tus palabras. No quiero que sólo me escriban tres palabras, perdón tres renglones, escriban por lo menos 10, 15 renglones, ustedes saben mucho ya han escuchado, detallado, me vas a contar las aventuras de Colón con palabras...

M._ Leíste la lección de Cristobal o no, es que lo que me hablas

M._ Van a romper una hoja de su cuaderno.

Ao. _ La arrancamos

M._ Si y la doblamos a la mitad, ahora fíjate bien en la parte del frente de la portada vas a escribir el nombre de la escuela, tú nombre el grado y grupo_ Antes de escribir piensa en un juego que tú sepas que te guste, puede ser un juego en equipo, o individual; que sea popular que juegues en tu barrio o que lo hayas visto en la tele.

De entrada es una lectura que se vincula directamente con la historia y por la trama suele ser poco atractiva. Por eso elemental que previo la lectura el maestro les cuestione, también durante la misma y después de ella como dice Cairney (1990) existen razones para estimular la respuesta en el lector como las que se nombran a continuación.

- a) La respuesta del lector nos permite reevaluar la experiencia de un texto.
- b) La respuesta es esencial para ayudar a construir un fundamento literario común.
- c) Los lectores aprenden por su participación en las respuestas de otros.

- d) La respuesta permite al profesor hacer juicios y previsiones sobre los procesos de lectura de sus alumnos. (Cairney, 1996, p. 55).

Es considerable ayudar a los alumnos y alumnas de los grupos de primaria a que aprendan a cuestionarse todo esto durante la lectura hasta lograr su independencia en dicho acto. De igual modo hay que insistir en la cooperación de la familia, pues su aportación es enriquecedora. El mismo Wells (citado por Cairney, 1996, p. 57) reveló que “los adultos que leen a sus hijos los estimulan a menudo a relacionar su experiencia del mundo con el cuento”. Indudablemente cualquiera que tenga el hábito de leer coincidirá con él.

Lo que he indicado en cuanto a la actitud del docente y los padres es una sugerencia e invitación al fomento del gusto lector. Lo mismo tienen que hacer las demás personas que estén interesadas en que funcione mejor la lectura, que tenga mayor utilidad y más adeptos a ella, me refiero a la biblioteca pública, la otra parte de la escuela que sin duda le falta mucho para que reúna los requisitos como inductora en dicha práctica.

Por otra parte, quienes la atienden la biblioteca ya deberían de estar formando un plan de emergencia para atraer a niños, jóvenes y todo tipo de población a que haga uso de sus instalaciones. Pasar a las escuelas a promocionar su servicio y porqué no, comprometer a los docentes al menos a que manden a sus alumnos y alumnas a investigar una vez al mes.

De qué sirve que nos quejemos de las carencias de textos, si lo que hay no se aprovecha en lo mínimo; urge pues que nos carguemos de energía y que se haga algo verdaderamente útil en pro de la lectura y de quienes no les gusta leer.

Finalmente lo que se haga o deje de hacer en la escuela es producto en parte de la voluntad de quienes ejercemos la educación; es nuestro conocimiento o ignorancia lo que nos mantiene en la posición que estamos y también será nuestro deseo el que nos empuje a atender los problemas de enseñanza - aprendizaje que enfrentan las escuelas de educación primaria.

Los que ocupan los puestos superiores disponen, pero el docente tiene la última palabra. No hay excusa para decir que no se puede cuando no se ha intentado. Tampoco decir que los padres no cooperan cuando no se les ha invitado. El aprendizaje lo construyen los niños y las niñas en su contexto y de él forman parte la escuela, la familia y la comunidad. Para donde volteemos allí están ellos aprendiendo.

Por todas las evidencias de lectura analizadas y confrontadas con el ejercicio docente puedo concluir que son múltiples los problemas y siempre van a estar afectando los aprendizajes en la escuela primaria, particularmente al grupo de 5° grado de la escuela citada, pero también es cierto que maestros y maestras disponen de elementos ricos para producir los cambios que requiere el sistema educativo.

Quizá lo que falta es que dentro de los grupos docentes se trabaje primero por establecer relaciones de empatía: si se llegara a dar el 50% de mejora en la calidad estaría asegurado y por consecuencia la superación de los problemas también. Es un hecho que, cuando las relaciones entre compañeros maestros y maestras andan bien, igual establecen acuerdos de cooperación en el trabajo y el mismo se hace menos pesado.

No olvidemos que la escuela es una empresa como cualquier otra y necesita del trabajo de equipo. Así como la producción de objetos requiere de varios procesos en su elaboración, igual los niños y las niñas al aprender la lectura y sus estrategias de comprensión recorren varios pasos a través de los diferentes grados de la educación, de allí la importancia de mantener la comunicación entre docentes para ayudarse y juntos completar las etapas de lectura: adquisición, consolidación y dominio.

No está por demás recalcar que para contribuir en la formación de un país lector hay que predicarlo en la práctica, tener siempre presente lo que dice Freire “el acto de leer no se agota en la decodificación pura de la palabra escrita o del lenguaje escrito, sino que se anticipa y se prolonga en la inteligencia del mundo” (citado por Felipe Garrido, 1999, p. 114) sin duda la verdadera lectura, es la que nos hace sentir y transmitir emociones, combinar los conocimientos previos con los que nos da la lectura, la que nos invita a

predecir e inferir. Son muchas las razones por las que la actividad de lectura en los grupos de educación primaria tienen que sufrir transformaciones empezando desde los maestros y maestras que no han aprendido a deleitarse con la lectura.

*La lectura hace al hombre completo.
La conversación lo hace ágil,
la escritura lo hace preciso...”
F. Bacon*

CONCLUSIONES

Después de concluir este breve recorrido por el campo de la investigación me reencuentro como lectora al analizar el problema que viven alumnos y alumnas de 5° grado. Igual que algunos maestros y maestras actualmente piensan que fue en la escuela primaria donde aprendieron a leer, yo tenía esa idea. Pero el aprendizaje no empieza ni termina allí. Lo expresan estudiosos del tema al decir, que un lector está aprendiendo a leer siempre. De seguro que cuantas más experiencias se tienen en lectura, mayor es el crecimiento como lector.

Ahora bien, es verdad que en todos los grupos de primaria se practica la lectura, pero también es cierto que siempre está influenciada por el tipo de estrategias didácticas que el docente emplea para que su grupo lea, por lo que siempre existe el riesgo de que alumnos y alumnas no accedan como él desea, se cae entonces en el juego de la simulación (Garrido 1999) al mostrar un dominio primitivo de la lectura que más tarde se refleja en su falta de comprensión, posiblemente el enemigo número uno de estudiantes que cursan los diferentes grados escolares.

La exigencia personal de identificar cómo viven las prácticas de lectura alumnos y alumnas de 5° grado me llevó a usar la investigación cualitativa, propuesta metodológica que me condujo al campo de acción para investigar y sentir la realidad que se vive. Luego de un buen tiempo en la recolección de datos, informar con certeza el grado de afectación de la actividad lectora en los aprendizajes de quienes estudian allí.

Considero relevante informar que al inicio de mi trabajo durante el diagnóstico fueron meras hipótesis; al paso del tiempo durante las 60 observaciones pude confirmar que las estrategias de lectura aplicadas por el docente no cumplen cabalmente con los propósitos del Plan y Programas como es comprender la lectura. De ello deriva que los/as

estudiantes de 5° grado se les dificulte interpretar instrucciones y de paso muestren desinterés por el gusto de la lectura.

Dentro del actuar cotidiano del maestro en el grupo de 5° grado de la escuela en mención, la simulación de lectura se ha convertido en algo imperceptible. Y es que tanto él como otros maestros enseñamos y aprendemos palabras en los textos una y otra vez, en voz alta o en silencio, pero pocas veces nos cercioramos de que los alumnos y alumnas comprendan lo que significa cada vocablo. La simulación de lectura empieza a funcionar cuando al leer damos atención exclusiva a lo que Garrido (1999) considera como “accesorio”, y que se trata de la dicción, la voz... y por el contrario se ignora la comprensión.

Por otra parte, es claro que la mayoría de veces los ejercicios de lectura están dirigidos al seguimiento de instrucciones exclusivamente en sus libros de texto, como es el de Español actividades y Matemáticas principalmente, aunque otras muchas veces culminan con la escritura en su cuaderno.

Asimismo, en otros hallazgos pude también identificar que la comprensión de textos se ve mediada por las experiencias que los estudiantes tienen en lecturas de textos variados, ya que no es lo mismo leer un texto narrativo que un instructivo, tampoco presenta la misma dificultad una lección de Español que una de Historia.

Por otro lado, que el docente conozca los propósitos de la lectura: que los niños y las niñas aprendan a leer comprensivamente, será definitivo para que se logre el objetivo. Existe una estrecha correspondencia entre el saber de las intenciones educativas y la aplicación de estrategias lectoras en los grupos, ya que existe mayor posibilidad de que se cumplan los fines de la educación.

Igual de trascendente es la planeación de los contenidos curriculares, un complemento esencial en el cumplimiento de los objetivos educativos. Pese a su importancia, y que al inicio no la consideré como factor clave en el seguimiento de

estrategias lectoras dentro del grupo estudiado, sin duda viene a constituirse en el eje central de toda la enseñanza, tanto para organizar los contenidos como para aprovechar mejor el tiempo

Planificar las clases en general favorece los aprendizajes desde la organización de los grupos de trabajo y que está sugerido en los libros del alumno. Dicha organización obedece a la propia naturaleza de las asignaturas, algunas exigen mayores destrezas y habilidades para entender la información que aportan. Ese puede ser un motivo para que algunas veces el maestro de 5° grado solicite se organicen en grupos de 4 ó 5. Pese a eso, al categorizar los datos encontré una señal muy evidente del trabajo individual y unidireccional en un 90% de las clases en el grupo de 5° grado.

Entonces lo más sustancial, es que previo a la clase se planifiquen las actividades, ya que así serán mejor aprovechadas y la enseñanza se guiará con rumbo asertivo. Tal vez hasta le alcancen mejor los tiempos para la revisión de tareas, sin sacrificar la atención a los estudiantes.

Con relación a las tareas escritas, con todo y el peso que tienen en los aprendizajes, observé que siempre fue la actividad prioritaria, más que la Expresión Oral, la Reflexión sobre la Lengua, la Lectura y hasta la propia Escritura, ambas estas últimas son y seguirán siendo la base de la alfabetización. Su práctica en la vida cotidiana da cuenta de qué tanto un/a estudiante ha logrado de acuerdo con lo que pretende el enfoque comunicativo y funcional.

La información anterior me permite dar respuesta a uno de los propósitos particulares de esta investigación: dar cuenta si la actividad didáctica del maestro de 5° grado está dirigida a la enseñanza de estrategias lectoras con fines comprensivos y si existe correspondencia con lo que propone el Plan y Programa de grado. De inmediato salta a la luz la poca correspondencia entre los propósitos el Plan y lo sucede en el aula con respecto a la lectura porque como dije antes su práctica se efectúa con el único fin de realizar tareas. Aunque éstas estén mal resueltas, no se analizan las posibles causas y muy poco se realizan

en el pizarrón para socializar el conocimiento e involucrar una mayoría de estudiantes en la revisión y corrección. Tampoco identifiqué algún tipo de atención individualizada a quien tiene dudas

De igual manera, encontré en este estudio que el ejercicio de lectura dista mucho de cumplir con la encomienda que tiene la educación para con los niños y las niñas, que se formen como lectores, que critiquen y reflexionen sobre lo leído. Para que se dé esto se necesita de una dinámica de comunicación verbal bidireccional, maestro-alumno, alumno-maestro, alumno-alumna donde aprendan cooperativamente.

Sin embargo, con las reflexiones e información que he presentado hasta ahora, enunció sólo algunos descubrimientos de mi indagación y digo algunos porque la investigación en el campo educativo es muy amplia y compleja, cuanto más analizamos los datos, aumentan los hallazgos, por lo que su estudio puede durar varios años, mayormente para aquellos/as personas que tienen pocas experiencias en estos estudios y no están dedicadas a ello de tiempo completo, sino que además se desempeñan como docentes frente a grupo, como es mi caso.

Pese a todas las circunstancias adversas que podemos enfrentar, la experiencia como investigador provee de elementos que enriquecen la propia práctica y sensibiliza, al tiempo que despierta la inquietud por innovar en la educación. Vale la pena entonces el esfuerzo y el tiempo dedicado a la investigación. De manera personal reconozco que hace poco algunos sucesos dentro de mi grupo y alrededor de él me parecían normales y hasta válidos. Hoy este estudio ha motivado un autoanálisis y una propuesta de mejora en la práctica lectora.

Después de este estudio, me es imposible dejar de reconocer y reiterar mi preocupación, mientras permanezcamos pasivos y no reflexionemos sobre nuestro actuar y el de los demás seguiremos en la creencia, de que el niño y niña para tener un aprendizaje efectivo ha de trabajar ordenadamente y de manera individual porque todo lo “pueden resolver”.

Por lo anterior, al término de ésta tesis, puedo decir que las estrategias con que se aborda la lectura no están dirigidas con el fin de que los alumnos y alumnas comprendan lo que leen, básicamente el objetivo es seguir instrucciones en la realización de tareas tanto en libros como en los cuadernos, el objetivo es cumplir.

Todo cuanto he presentado no hubiera sido posible sin la interpretación de los resultados de campo, igual requerí de la investigación teórica para explicar los sucesos de la clase. Los autores que más aportaron a mi reporte de investigación en cuanto a lectura fueron Isabel Solé desde la óptica de la enseñanza de la lectura y los procesos para la comprensión lectora; Cooper por su aportación a la activación de los conocimientos previos, estrategias de inferencia y uso del vocabulario entre otros aspectos que cita para que los estudiantes comprendan lo que leen; Allende que refiere a la lectura comprensiva y le lectura recreativa.

No podía hacer a un lado a quienes han sido sostén del constructivismo Piaget y Vigotsky, estudiosos de las relaciones que favorecen los aprendizajes. Igualmente Bárbara Rogoff y David Jonson por sus contribuciones al aprendizaje entre iguales, y al trabajo cooperativo.

Finalmente, reconozco que los resultados que presento no son un trabajo acabado, pues dadas las limitaciones del tiempo no me fue posible profundizar más. Dejo la información para que sirva de base a futuras investigaciones. Sugiero que profundicen en el aspecto de la planeación de las actividades de la clase, tema que ha sido abordado dentro de los talleres y jornadas pedagógicas pero que finalmente no se ha aterrizado en su estudio.

De igual manera pongo a consideración para una investigación posterior el trabajo con padres de familia. Que se realice un estudio donde se analice el tipo de asistencia que ofrecen a sus pequeños/as en las tareas de lectura, así como el nivel de comunicación con los maestros de sus hijos. Se evalúen los resultados, para conocer las consecuencias y los efectos en los aprendizajes. Esto con el firme propósito de que se aprovechen todos los recursos externos al aula que afectan directamente al desempeño docente y estudiantil.

En lo personal me hubiera gustado seguir con la investigación al menos un ciclo escolar más y luego diseñar una propuesta de intervención que ayudara al tratamiento de algunos problemas con la aplicación, seguimiento y evaluación de la actividad lectora, poner en práctica talleres de lectura con papá o mamá; proponer acciones específicas donde se rescatara el uso de la biblioteca escolar y la pública. Todo con miras al enriquecimiento de la práctica lectora y su comprensión.

BIBLIOGRAFÍA

ALCARAZ Briceño, Hortencia. (1997) Tesis de Maestría. Las intervenciones docentes, un determinante en los usos escolares de la lengua escrita y el desarrollo de la competencia comunicativa de los alumnos de tercer ciclo de educación primaria. U de C. Colima, Col. 182 pp.

ALLIENDE G. Felipe. (2000) La lectura: Teoría, evaluación y desarrollo. Edit. Andrés Bello. 6ª edición, Santiago de Chile. 315 pp.

AMIGUEZ René y Marie Teresa. (1999) Las prácticas escolares de aprendizaje y evaluación. Fondo de Cultura Económica. México. 240 pp.

ARENZANA Ana y G. Aureliano (1995) Espacios de lectura, no. 1 Madrid. 275 pp.

BETTELHEIM Bruno y Z. Karen (1989) Aprender a leer, Edit. Grijalbo. México 294 pp

BOLIVAR, Antonio (1999) ¿Cómo mejorar los centros educativos? Edit. Síntesis. Madrid. 344 pp.

CARIRNEY Trevor. H. Enseñanza de la comprensión lectora, Ediciones Morata. Ministerio de Educación y Ciencia Madrid. 151 pp.

CARRILLO, Carlos A. (2000) La tarea pedagógica. Artículos escogidos. Multimedia libros. México. 344 pp.

CASANOVA, María A. (1998) La evaluación educativa, escuela básica. SEP. Madrid España. 262 pp.

COLL, César (1990) Aprendizaje escolar y construcción del conocimiento. Ed. Paidós, México. 350 pp.

COLL, César, (1991) Psicología y Curriculum,. Edit. Paidós Barcelona. 174 pp.

COLL, César, Et. al. (1998) El constructivismo en el aula. Editorial Graó. 8° edición. Barcelona, España.. 183 pp.

COOPER David. (1999) Cómo mejorar la comprensión lectora. Edit. Aprendizaje Visor.3° edición. España. 461 pp.

CONSTITUCIÓN Política de los estados Unidos Mexicanos, (1998) Anaya editores. 255 pp.

CULLEN, B. Y Pratt (1999) medir e informar sobre el progreso de cada alumno. En Stainback, S y Stainback, W, (1999) Aulas inclusivas, Madrid: Narcea Capítulo XI. 230 pp.

DEFIOR Citoler Sylvia. Las dificultades de aprendizaje: un enfoque cognitivo. 250 pp.

FERGUSON, D. Y Jeanchild, L. (1999) Cómo poner en práctica las decisiones curriculares Madrid: Narce. Capítulo IX. 72 pp.

GARRIDO Felipe. (1999) El buen lector se hace, no nace. Edit. Planeta Mexicana. México. 143 pp.

GÓMEZ, P. .Margarita et. al. (1995) El niño y sus primeros años en la escuela. SEP. México 229 pp.

GÓMEZ, P. .Margarita et. al. (1996) La lectura en la escuela, SEP. México. 301 pp .

GUZMÁN José Teódulo. (1998) Alternativas para la educación en México. edit. Gernika. México. 295 pp.

IZE de Marengo Liliana (1998) La lengua oral en el aula en escuchar, hablar, leer y escribir en la EGB. Edit. Piados. Barcelona. 280 pp.

JACOB Esther (1994) ¿Cómo formar lectores? Troquel educación, 2º Edición. 190 pp.

JOHNSON, David W. Et al. (1995) los nuevos círculos de aprendizaje. Cooperación en el salón de clases y en la escuela. Association for supervision and vitae development. EE.UU. 185 pp.

MARTÍNEZ, Miguelez, Miguel. (1996) La investigación cualitativa etnográfica en educación Manual Teórico- práctico. Edit. Trillas. México. 325 pp.

MEECE, Judith. Desarrollo del niño y del adolescente. Compendio para educadores .Mc. Graw Hill interamericana/SEP. 2000. Tr. José C. Pecina Hernández, México, D.F. Pp. 394

MONEREO, Carles (coordinador). 1998) Estrategias de enseñanza y aprendizaje. Formación del profesorado y aplicación en el aula. SEP/ Coop. Española. Barcelona, España. 190 pp.

NISBET, Jhon. SHUCKSMITH, Janet. (1998) Estrategias de aprendizaje. Edit. Santillana. México. 275 pp.

NUNAN, David. (1989) El diseño de tareas para la clase comunicativa. Universidad de Cambridge, España. 185 pp.

PALACIOS de Pizani Alicia et. al. (1997) Comprensión lectora y expresión escrita: Experiencia pedagógica. Edit. Aique. Buenos Aires Argentina. 162 pp.

PEREZ Serrano, Gloria. (1990) Investigación-Acción. Aplicaciones al campo social educativo. Edit. Dykinson. Madrid. 235 pp.

PERKINS, David. (2000) La escuela inteligente. Del adiestramiento de la memoria a la educación de la mente. Biblioteca para la actualización del magisterio. Edit. gedisa. México 262 pp.

PETIT, Michéle. (1999) Nuevos acercamientos a los jóvenes y a la lectura. SEP. México 199 pp.

PORLAN, Rafael (1998). Constructivismo y escuela. Hacia un modelo de enseñanza - aprendizaje basada en la investigación. Ed. . Díada. Sevilla. 201 pp.

RICO Gallegos, Pablo (2000) Hacia una práctica docente razonada. Elementos para un marco teórico con base en cuatro disciplinas. Primera impresión. México. 178 pp.

RODRÍGUEZ Gómez Gregorio. (1996) Metodología de la investigación cualitativa Ediciones Aljibe. Málaga. 378 pp.

ROGOFF, Bárbara (1993) Aprendizaje del pensamiento. Paidós, España. 360 pp.

RUEDA Mario. (1994) La etnografía en educación. Panorama, prácticas y problemas. CISE-UNAM. México. 208 pp.

SEP, (1997) Cuchillito de palo, Actividades y juegos para leer y escribir con gusto, México 84 pp.

SEP (2000) Fichero de actividades didácticas. México. 94 pp.

SEP.(2000) La adquisición de la lectura y la escritura en la escuela primaria. Lecturas. Programa Nacional de Actualización Permanente 199 pp.

SEP.(2000) Libro para el maestro, español cuarto grado. México, 215 pp.

SEP.(1997) Libro para el alumno, español quinto grado. México. 207 pp.

SEP. (1995) Sugerencias para la enseñanza del Español, 2º. Grado México. 95 pp.

SEP. (1993) Plan y programas de estudio. México. 164 pp.

SMTH Frank (1989) Comprensión de la lectura, Edit. Trillas, México..272 pp.

SOLÉ Isabel. (1999) Estrategias de lectura. Edit. Graó 9º Edición, Barcelona. 176 pp.

TORRES, Rosa María (1997) Cómo aprenden los niños. Biblioteca para la actualización del maestro. SEP. México. 365 pp.

WILSON, John D. (1992) Cómo valorar la calidad de la enseñanza. Piados Mec. Barcelona 190 pp.

WOODS. Peter. (1989) La escuela por dentro. Paidós, M.E.C. Barcelona, 1º Reimpresión. 220 pp.

WOOLFOLK, Anita. (1990) Psicología educativa. Edit. may. México. 275 pp.

ZABALA, Vidiela Antoni (1998) la práctica educativa. Cómo enseñar edit. Graó. España. 4º edición. 233 pp.

FUENTES HEMEROGRÁFICAS

GODOY Lenz María Paulina. (2001) Factores influyentes en el desarrollo de la comprensión lectora: Una mirada desde el enfoque de la atención a la diversidad. Fundación Hinen. Santiago - Chile. 65 pp.

FUNDACIÓN SNTE para la cultura del maestro mexicano. Básica, Revista de la escuela y del maestro. Democratización del aprovechamiento escolar. Año1, Enero-Febrero de 1195. Número 372.

LÓPEZ Melero Miguel. “Diversidad y cultura. Una escuela sin exclusiones”, en vinculación, Revista de educación de El estado de Baja California Sur, 1997(Conferencia), II Congreso Internacional de educación para el talento. 70 pp.

ANEXOS

ANEXO NO. 1 Registro anecdótico

Lugar _____ grado _____ fecha _____

OBSERVACIÓN	COMENTARIOS

ANEXO 2 Análisis de la información del primer apartado

<i>LA LECTURA Y SUS FINES</i>	
REFERENTES EMPÍRICOS	REFERENTES TEÓRICOS
LA LECTURA COMO ANTESALA DE LAS TAREAS ESCRITAS DENTRO Y FUERA DEL AULA	
LEER PARA DESTACAR IDEAS	
LEER PARA SEGUIR INSTRUCCIONES	
LEER EN OTRAS ASIGNATURAS	
LECTURA Y PRODUCCIÓN DE TEXTOS	

ANEXO 3 Guión de entrevista

Manzanillo, Col. Mayo de 2002

1.- ¿Cuál es su opinión sobre lo que plantean los programas actuales con respecto a la lectura?...y con respecto a los libros de texto...

2.- Cómo utiliza el libro de lecturas, cómo apoyo o cómo ...

3. ¿Considera necesaria la modificación de algunos libros de texto?

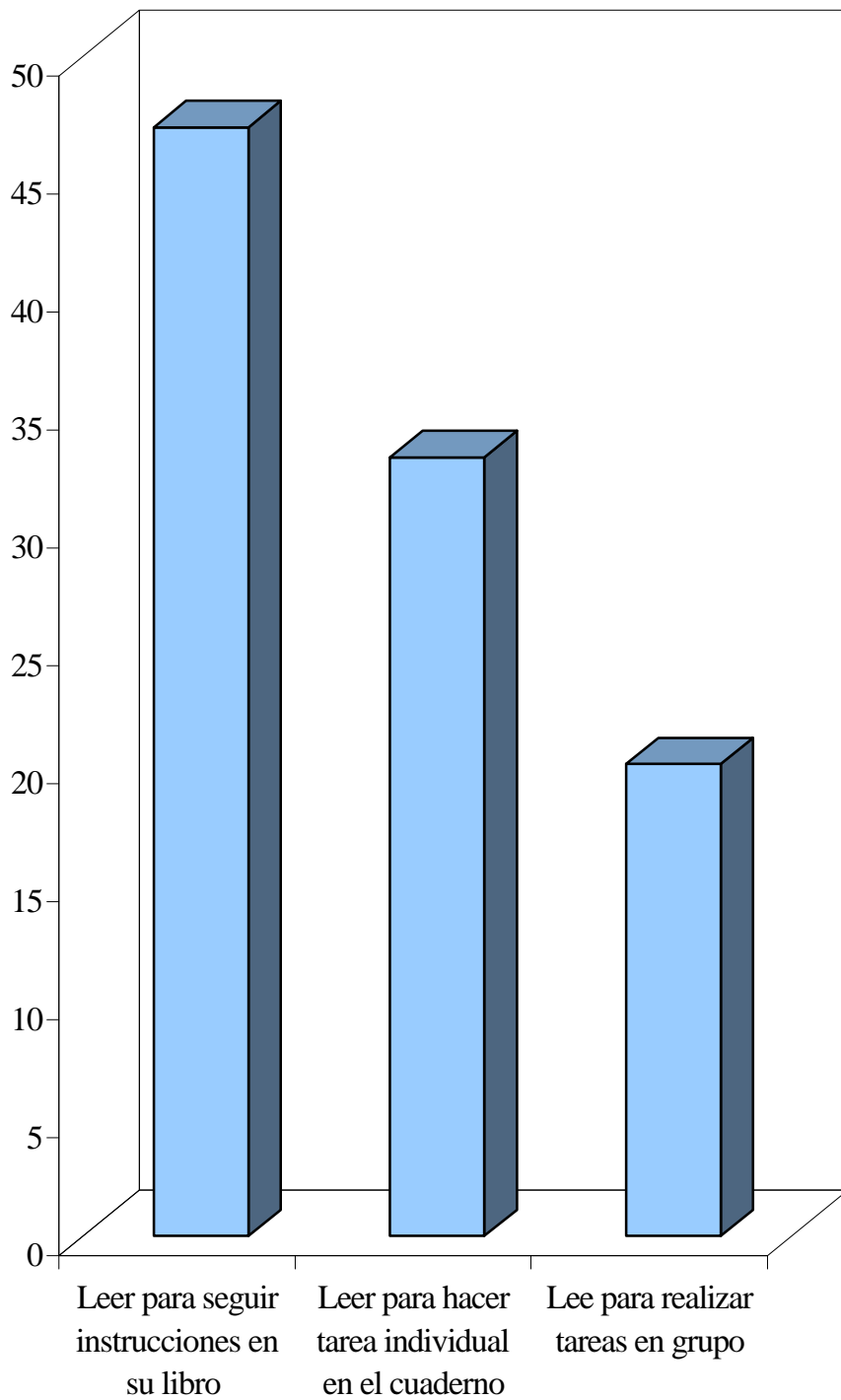
4. ¿Cómo practica la lectura?

5. ¿Planea las prácticas de lectura... qué considera para realizar las practicas de lectura?

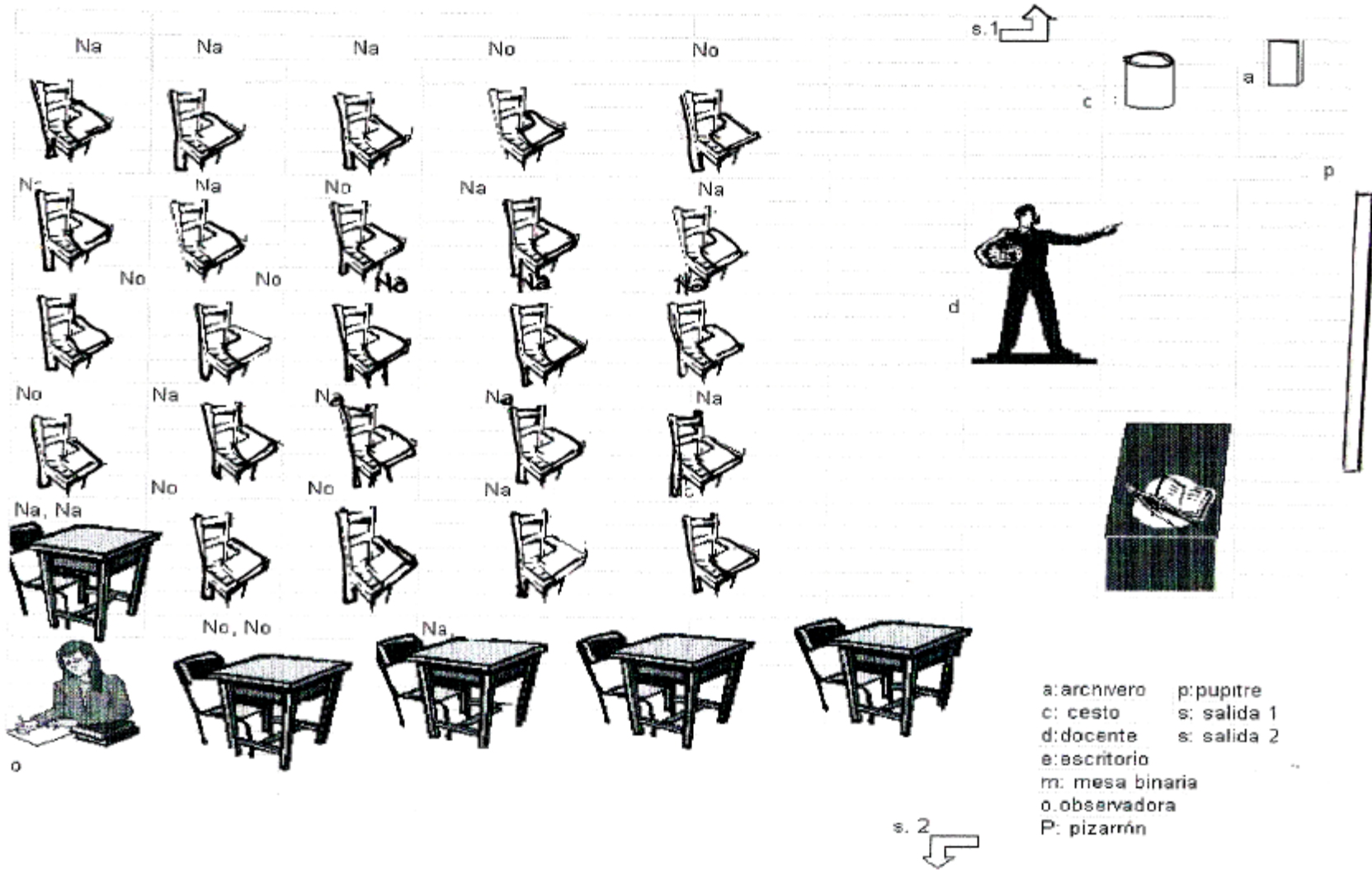
6¿Cómo evalúa los resultados en lectura, cuál considera es la mejor manera?

7. ¿Entonces es importante para usted comprobar los avances en lectura al escribir?

ANEXO 4 La práctica lectora en 5° grado



ANEXO 5 Mapa situacional



ENEXO 6 Observación 1

Manzanillo, Col.

5° grado 04/dic/01

¿Qué estrategias de lectura utiliza el docente para abordar la lectura?

Marco de referencia	Interacciones	Categorías	Observaciones						
<p>14:15. Cuando llegué el profesor estaba frente al pizarrón anotando unos ejercicios, ya estaban los de Español y Matemáticas seguirá con las demás</p> <p>Los/as estudiantes están escribiendo los ejercicios.</p> <p>El maestro al terminar de anotar en el pizarrón se sienta a revisar los cuadernos de tareas que ya están sobre la mesa como es costumbre antes de iniciar la clase.</p> <p>Habían transcurrido unos 40' cuando llegó una señora al parecer mamá de una alumna porque se dirigía a ella con la vista constantemente y la niña se le acercó a ella al final.</p> <p>15:25 Se retiró la señora, pare ese momento ya estaban algunos alumnos</p>	<p>Español:</p> <p>1 Encuentra las respuestas a las adivinanzas con los dibujos de enseguida.</p> <p>1. Escribe 10 palabras que empiecen con des, en, re, in en palabras que tengan h ejemplo Deshacer.</p> <p>3. Haz dos oraciones con cada una.</p> <p>Matemáticas:</p> <p>1. Encuentras las fracciones equivalentes</p> <p>2. $1/8 = \frac{\quad}{\quad} = \frac{\quad}{\quad}$ $2/9 = \frac{\quad}{\quad} = \frac{\quad}{\quad}$ $2/5 = \frac{\quad}{\quad} = \frac{\quad}{\quad}$ $3/6 = \frac{\quad}{\quad} = \frac{\quad}{\quad}$</p> <p>3. Escribe con números romanos.</p> <p>$36 = \underline{\quad}$, $944 = \underline{\quad}$ $499 = \underline{\quad}$ $652 = \underline{\quad}$ $4275 = \underline{\quad}$ $820 = \underline{\quad}$</p> <p>4. escribe en notación desarrollada</p> <p>a) $263901 = \underline{\quad} + \underline{\quad} + \underline{\quad} + \underline{\quad} + \underline{\quad} + \underline{\quad}$</p> <p>b) $458200 = \underline{\quad} + \underline{\quad} + \underline{\quad} + \underline{\quad}$</p> <p>Geografía:</p> <p>1. Haz una lista de recursos naturales de América y anota el país en que se encuentra</p> <table border="1" data-bbox="688 1235 1283 1360"> <tr> <td>RECURSO</td> <td>PAÍS DONDE/ ENCUESTRA</td> </tr> <tr> <td>Petróleo</td> <td>México, Venezuela,</td> </tr> <tr> <td>E.U.A.</td> <td></td> </tr> </table>	RECURSO	PAÍS DONDE/ ENCUESTRA	Petróleo	México, Venezuela,	E.U.A.			
RECURSO	PAÍS DONDE/ ENCUESTRA								
Petróleo	México, Venezuela,								
E.U.A.									

<p>ý alumnas esperando cercas del escritorio para que les revisaran y así terminó el trabajo esa tarde observada.</p>	<p>M_ ¡Hey yaaa! En aquella esquina del salón se escucha mucho relajo.</p>		
---	--	--	--

ANEXO 7 Observación 2

Manzanillo, Col.

5° grado 03/dic/01

¿Qué estrategias de lectura utiliza el docente para abordar la lectura?

Marco de referencia	Interacciones	Categorías	Observaciones
<p>Mientras ellos trabajan él lee algo</p> <p>Llega un niño a buscar a un niño del salón y tumbó un vaso, después de platicar se retiró y no secó.</p> <p>Varias/os estudiantes platican sobre el ejercicio</p> <p>El maestro revisa uno a uno el</p>	<p>M_ En la página 137 estuvieron trabajando con sinónimos, ahora van a trabajar con antónimos</p> <p>Aa_ Profe blanco o negro</p> <p>M_ Sí</p> <p>M_ Que seque el agua derramada</p> <p>Aa_ Que seques</p> <p>M_ Ha y no vino a secar</p> <p>M_ Trajiste la región natural Yesica</p> <p>Ao_ Lo contrario de ... profe profe erguido que es</p> <p>M_ A mí no me pregunten, pregúntense entre ustedes o busquen las respuestas en el diccionario._ Todas las características del anciano están en las del joven pero al contrario</p> <p>Ao_ Frasco – caliente</p> <p>Ao_ Erguido – erguido</p> <p>M_ Los que vayan terminando en el libro viene otra serie de palabras, vayan leyendo.</p> <p>Ao_ Profe erguido qué es?</p> <p>M_ Erguido es posición que toma la gente generalmente para caminar.</p> <p>Ao_ Antónimo de inútil?</p> <p>Ao_ útil que algo es útil</p>		

<p>ejercicio. Un equipo de niños platica y no se apura. El siguiente ejercicio está en p. 138-139</p> <p>Oscar está platicando y el maestro le llama la atención.</p> <p>Se le acercan varios alumnos a preguntar.</p> <p>Tres niñas se quedan paradas junto al escritorio, le preguntan al maestro y él contesta a pesar de haber dicho que ellos buscaran la respuesta.</p>	<p>Aa_ Maestro... maestro...</p> <p>M_ Dime en el siguiente ejercicio</p> <p>M_ Mira ahí van a formar un texto, todas esas frases. Ya primero leer van a tratar de formar la adivinanza</p> <p>M_ Oscar tienes ganas de que te mande a tú casa</p> <p>Ao_ No</p> <p>M_ Es que no entiendes ya te dije una y otra vez y sigues haciendo relajo.</p> <p>Ao_ Profe con pájaros en la cabeza</p> <p>M_ Haber que será un nido</p> <p>Ass_ Va va y no vuelve más</p> <p>Aa_ Maestro es buena y mala a la vez</p> <p>M_ Es que caramba se trata de que ustedes le hallen una respuesta.</p> <p>M_ Siéntense y desde su lugar cada uno vaya diciendo</p> <p>_ Dime una (apuntando a u niño)</p> <p>Aa_ Amiga de la luna enemiga del sol</p> <p>M_ Renata</p> <p>Aa_ Vuela sin alas y parece algodón</p> <p>M_ La nube</p> <p>Aa_ Maestro de muy lejos vine y muy lejos voy</p> <p>Ao_ A veces blanquita a veces negrita, siempre aguadita.</p> <p>M_ A como les gusta la nube</p> <p>_ Otra, Azucena</p> <p>A_ Con pájaros en la cabeza</p> <p>Ao_ Lo buscan y huyen de el</p>		
---	--	--	--

<p>Algunas respuestas las va dando el maestro a quien le va preguntando pero no todo lo alcanzo a escuchar desde mi lugar en el aula.</p> <p>El maestro empieza a leer las adivinanzas de la p. 139</p> <p>Un niño trae un trompo el profesor se lo quita.</p> <p>La actividad de Español terminó a las 16:05.</p>	<p>M_ El viento Aa_ Con pájaros en la cabeza M_ Otro más, Oscar uno Oscar _ Es amiga de la luna y enemiga del sol. M_ La estrella M_ Bien se saben la canción del chorrito, apréndansela porque la vamos a cantar en honores. M_ Haber cuanto más grande es, piernas no tiene y viajera es? _ Yesenia Y_ Espéreme, espéreme M_ Seguimos en la llanta _ Bien de esas adivinanzas que están en la llanta delantera de la bicicleta _ Haber pásame eso. _ Qué otras cosas dicen del lápiz para describirlo. _ Qué es la serpiente de fuego, ¡a qué se referirá con la serpiente de fuego _ Bueno los siguientes ejercicios, hacer unas adivinanzas. Vas a hacer pero de tarea, vas a hacer 5 inventar 5 adivinanzas sobre algunos objetos Ao_ Profe seguimos con español? M_ Ciencias Naturales. .</p>		
--	--	--	--

ANEXO 8 Observación 3

Manzanillo, Col.

5° grado 18/mar/02

Clase de español: ¿Qué estrategias de lectura utiliza el docente para abordar la lectura?

Marco de referencia	Interacciones	Categorías	Observaciones
<p>Llegué al salón a las 14:15 el docente aún no llegaba a los pocos minutos llegó una persona a trabajar.</p> <p>La alumna empieza a leer y lo hace con poco volumen.</p> <p>Mientras un estudiante lee algunos alumnos se ríen entre sí y distraen a la docente.</p> <p>Llegó la intendente a ofrecer paletas y la docente suspendió la lectura Entró la directora y volteó a ver a la maestra con sorpresa.</p> <p>Unos niños se ríen y la maestra los ve, les ordena se pongan de pie enfrente junto al pizarrón.</p>	<p>M_ vamos a repasar la lectura yo vengo a cubrir el maestro, soy una compañera del colegio.</p> <p>A ver en ¿qué lección van?</p> <p>Ao _ en el país de las cien palabras.</p> <p>M _ empieza tú niña (se dirige con la mirada)</p> <p>_ ¿puedes subir el volumen? (lee un párrafo hasta donde indica la docente.</p> <p>M_ síguele (indica a otra estudiante quien lee otro párrafo)</p> <p>M_ hasta ahí, síguele reina fuerte.</p> <p>M_ te quieres salir puedes hacerlo. _ bien okey, la inicias (dice a un niño)</p> <p>Ao _ qué</p> <p>M_ la vuelves a iniciar(va leyendo)</p> <p>_ haber ¿te detienes corazón?</p> <p>Dir. A caray, ¿no vino el maestro?</p> <p>M_ no es que...(se acerca y explica algo a la directora) .</p> <p>M _ haber continuamos _ ¿te quieres salir?(al niño que ríe).</p> <p>Aao_ no</p> <p>M_ okey corazón, síguele corazón, síguele mi amor.</p>		

<p>Indicó a un estudiante que leyera pero no supo a partir de donde continuaría. Entró un niño con unas hojas blancas que entregó a la docente.</p> <p>Se acercó y me preguntó qué debía de hacer con los ejercicios, yo expliqué que ya que los resolvieran había que seleccionar los tres que terminaran primero y estuvieran bien para darles un premio. (un alumno sigue leyendo otros platican.)</p> <p>De momento no sabe el niño donde seguir y comentan entre ellos donde se quedó el anterior.</p> <p>El alumno que lee en voz alta lee con inseguridad y pausado como estudiante de 2º grado.</p> <p>Indicó a otro estudiante que leyera</p> <p>Se le empiezan a acercar estudiantes que quieren les explique</p> <p>Se escuchan platicas sobre el ejercicio</p> <p>Como es común se acercan compañeros/as con compañeros para que les pasen alguna respuesta y así terminar más pronto</p>	<p>_ ah ya saben porque les estoy diciendo que lean, puntos menos para ti.</p> <p>M_ (interrumpe) oye haber, pasas y te pones de pie allí enfrente del pizarrón</p> <p>_continua el que está atrás por favor</p> <p>M_ ¡hay mucha plática!</p> <p>_ fuerte para que escuchen</p> <p>_ vamos suspender para hacer esta actividad.</p> <p>M_ entrega las hojas a tus compañeros (indica a Yesenia)</p> <p>ya saben cómo hacerlo verdad?</p> <p>Aoas_ no, hemos hecho pero diferentes.</p> <p>M_ sí? Los van a leer, los van a contestar con lo que dice aquí</p> <p>Ao_ ¿cuántos salieron Yesenia</p> <p>_ tengan ustedes siéntense y tú no te estés riendo.</p> <p>M _ tienen que leer todo antes de contestar en cada línea.</p>		
---	---	--	--

<p>Se ponen a trabajar con el ejercicio pero siguen platicando entre ellos.</p> <p>La platica sigue entre los/as estudiantes mientras encuentran las respuestas del ejercicio.</p> <p>Platican mucho y poco se entiende que dicen.</p> <p>Bajan volumen ante la llamada de atención de la docente, pero siguen platicando.</p> <p>Siguieron trabajando con la transcripción de la lección hasta que la terminaron y entregaron a revisión.</p>	<p>M_ haber no pueden leerlo? no pueden leer la primera, lo tienen que leer todo primero para ver quien para ver quién es quien si, van a leer todo van a llegar a la conclusión de quién es quién.</p> <p>Ao_ me lo pasas Julia? Me lo pasas.</p> <p>Ao_ Celeste si</p> <p>Ao_ maestra</p> <p>Aa_ ¡maestra!</p> <p>M_ váyanse a su lugar y empezamos a pasar la lección que estamos leyendo</p> <p>Aoas_ ¿toda?</p> <p>M_ haber el compañero de ese jovencito va a pasar la lección contigo</p> <p>Ao_ profra, maestra se me pasó una</p> <p>Ao1_ no deje corregir profra.</p> <p>Ao_ ¿maestra ahora a qué estamos?</p> <p>Mtra_ a 18, lunes 18</p> <p>_ hay mucha platica allá atrás</p> <p>Ao_ hoy</p> <p>Ao_ toda? Toda la primera página, maestra</p> <p>M_ la lección que leímos</p> <p>Ao_ las tres páginas?</p> <p>Ao2- con letra bonita o con letra fea?</p> <p>M- claro que con letra bonita</p> <p>Oscar_ hay pero nomás la primera página.</p>		
--	--	--	--