



UNIVERSIDAD PANAMERICANA

CAMPUS GUADALAJARA

EVALUACIÓN DE ESTRATEGIAS DE COMPRENSIÓN LECTORA EN SEGUNDO Y QUINTO DE PRIMARIA EN UNA INSTITUCIÓN CON SISTEMA PERSONALIZADO

PAULINA LOMELÍN OGARRIO

Tesis presentada para optar por el grado de Maestra en
Pedagogía con Reconocimiento de Validez Oficial
de Estudios de la SECRETARÍA DE EDUCACIÓN PÚBLICA,
según acuerdo número 974020 con fecha 21-I-97

Zapopan, Jal., Julio de 2008



71951



UNIVERSIDAD PANAMERICANA

CAMPUS GUADALAJARA



UNIVERSIDAD PANAMERICANA
CAMPUS GUADALAJARA
BIBLIOTECA

EVALUACIÓN DE ESTRATEGIAS DE COMPRENSIÓN LECTORA EN SEGUNDO Y QUINTO DE PRIMARIA EN UNA INSTITUCIÓN CON SISTEMA PERSONALIZADO

PAULINA LOMELÍN OGARRIO

Tesis presentada para optar por el grado de Maestra en
Pedagogía con Reconocimiento de Validez Oficial
de Estudios de la SECRETARÍA DE EDUCACIÓN PÚBLICA,
según acuerdo número 974020 con fecha 21-I-97.

Zapopan, Jal., Julio de 2008

CLASIF: TE MPE 2008 LOM

ADQUIS: 71951

FECHA: 08/09/09 E). 1

DONATIVO DE Servicios
\$ escolares

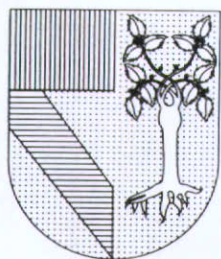
260 h. ; 27 cm

Tesis (Maestría) - Universidad Panamericana Campus Guadalajara, 2008

Incluye referencias bibliográficas

1. Comprensión de lectura - Enseñanza elemental - Tesis y disertaciones académicas
2. Enseñanza individualizada - Enseñanza elemental.

Publicado también en forma electrónica en formato PDF - través de WWWT



UNIVERSIDAD PANAMERICANA

CAMPUS GUADALAJARA

DICTAMEN DEL TRABAJO DE TITULACIÓN DE GRADO

Paulina Lomelín Ogarrio
P r e s e n t e.

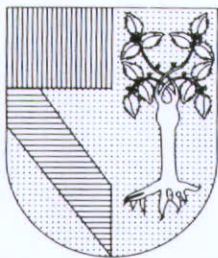
En mi calidad de presidente de la Comisión de Exámenes de Grado, y después de haber analizado el trabajo de titulación presentado por usted en la alternativa de **TESIS**, titulado:

***“EVALUACIÓN DE ESTRATEGIAS DE COMPRENSIÓN LECTORA
EN SEGUNDO Y QUINTO DE PRIMARIA EN UNA INSTITUCIÓN
CON SISTEMA PERSONALIZADO”***

Le manifiesto que reúne los requisitos a que obligan los reglamentos en vigor para ser presentado ante el H. Jurado del Examen de Grado, por lo que deberá de entregar siete ejemplares como parte de su expediente al solicitar el examen.

A t e n t a m e n t e

Lic. Jesús Antonio Eng Duarte
Presidente de la comisión



UNIVERSIDAD PANAMERICANA

CAMPUS GUADALAJARA

Zapopan, Jal. 26 de Junio de 2008

Dr. Jesús Antonio Eng Duarte
Presidente de la comisión de
Exámenes de grado
P r e s e n t e.

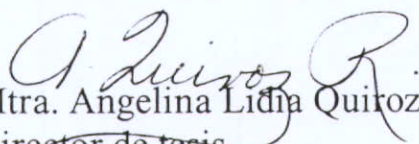
Me permito hacer de su conocimiento que Paulina Lomelín Ogarrio, de la Maestría en Pedagogía ha concluido satisfactoriamente su trabajo de titulación con la alternativa TESIS, titulado:

***“EVALUACIÓN DE ESTRATEGIAS DE COMPRENSIÓN LECTORA
EN SEGUNDO Y QUINTO DE PRIMARIA EN UNA INSTITUCIÓN
CON SISTEMA PERSONALIZADO”***

Manifiesto que, después de haber sido dirigida y revisada previamente, reúne todos los requisitos técnicos para solicitar fecha de Examen de Grado.

Agradezco de antemano la atención prestada y me pongo a sus órdenes para cualquier aclaración.

A t e n t a m e n t e


Mtra. Angelina Lidia Quiroz Rodríguez
Director de tesis

*La lectura nos regala mucha compañía,
libertad para ser de otra manera y ser más.*

Pedro Laín Entralgo

A Diego, con quien he compartido tantas lecturas,
y quien también me ha enseñado a ser más.

ÍNDICE GENERAL

	Página
Punto de partida	1
 Capítulo I	
La Comprensión Lectora ¿Drama Institucional?	8
1.1 Preguntas de investigación	13
1.2 Estado de la cuestión	14
1.3 El Teatro: una Institución Educativa de Sistema Personalizado	21
1.4 El guión: la educación personalizada	24
<i>"Un espíritu y unos instrumentos de trabajo"</i>	
1.5 Los actores: profesores y alumnos	38
1.6 Dos escenarios: segundo y quinto de Primaria	40
 Capítulo II	
La lectura como un proceso de significación	43
2.1 ¿Qué es comprender un texto?	45
2.2 Cognoscitivismo y Constructivismo	48
2.3 Esquemas y aprendizaje significativo	53
2.4 El texto y el lector	58
2.5 Las estrategias	61
 Capítulo III	
Puesta en Escena	78
3.1 Metodología de la investigación	79
3.2 Los medios	80
3.3 Los instrumentos	84
3.4 Los escenarios	90
3.5 Los actores	92
 Capítulo IV	
La representación	95
4.1 Observación, registro e interpretación de lo acontecido en las aulas	96
a) La estructura de la experiencia escolar	96
b) Los tiempos escolares	103

c) Formas de participación	106
d) Formas de enseñanza	109
e) Organización temática	138
f) Presentación formal del conocimiento	140
g) Límites entre el conocimiento escolar y el cotidiano	142
h) El uso del lenguaje	143
 Capítulo V	
La opinión de los críticos	146
5.1 Instrumentos de trabajo	147
a) Guías e indicaciones de trabajo	147
b) Cuadernos de trabajo de los alumnos	163
5.2 Fuentes documentales adicionales	170
a) Análisis de la Prueba de Comprensión Lectora (CLP)	170
b) Entrevistas a las Maestras	191
c) Entrevistas de los Alumnos	198
 Capítulo VI	
La nueva versión	212
6.1 Triangulación de datos	213
6.2 Integración final	228
6.3 Propuesta	230
 Conclusiones Personales	
	233
 Bibliografía	
	238
 Anexos	

PUNTO DE PARTIDA

En todo el mundo existe la conciencia de que el analfabetismo, real o funcional, es un lastre para el desarrollo de los pueblos. Quienes no saben leer, o quienes leen mal, con dificultad podrán integrarse con eficacia a un mercado de trabajo cada vez más complejo y cambiante; difícilmente podrán llevar una vida en verdad productiva ni colaborar con el progreso de su país.

La formación de lectores debería ser la mayor de las preocupaciones del Estado respecto a los libros, la educación y la política cultural. La lectura es en el mundo el principal medio de aprendizaje, de experiencia y de formación. Hacen falta más lectores; hace falta formar en más gente el hábito de leer; hace falta que más gente sea capaz de enfrentar lecturas más exigentes, de comprenderlas, sentirlas y aprovecharlas.

El problema de formar lectores capaces es tan importante, que a nivel Internacional y Nacional la evaluación de aprendizajes y competencias en el área de lectura tiene un énfasis especial. La Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico (OCDE) decidió poner en marcha un programa internacional de evaluación de aprendizajes que se conoce ahora como PISA, por sus siglas en inglés: Programme for International Student Assessment, en el que México participa como miembro de la Organización.

La primera aplicación de las pruebas PISA se realizó en el año 2000, en 32 países; la aplicación complementaria se conoce como PISA PLUS, y se realizó a un total de 41 países, cuyos resultados se dieron a conocer en Julio de 2003. Ambas pruebas enfatizaron el área de lectoescritura. Las pruebas PISA no se limitan a los contenidos curriculares; incluyen conocimientos avanzados y habilidades complejas, como se requiere para una vida adulta bien integrada en las sociedades contemporáneas. Las pruebas se aplican a jóvenes de 15 años de edad que estén inscritos en cualquier grado y modalidad de la enseñanza secundaria o media superior.

Las pruebas PISA y PISA PLUS cubrieron con más profundidad el área de comprensión lectora y permiten construir tres escalas particulares que se refieren, respectivamente, a la habilidad de localizar información (lo más sencillo); interpretar textos (nivel intermedio de complejidad); y reflexionar sobre el contenido de la lectura y valorarlo (lo más complejo). México ocupó el lugar número 34, del total de 41 países evaluados, en la escala general y sus porcentajes por nivel de dominio fueron: buenos lectores 6.9; lectores regulares 49.1; y malos lectores 44.2 (Martínez Rizo: 2003, p.14). Estos porcentajes proporcionan una idea clara de la escasez de buenos lectores en el país.

Por otro lado, los resultados más recientes del Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación (INEE), en cuanto a la evaluación de aprendizajes, muestran que cerca de dos de cada diez alumnos de sexto de primaria no alcanzan las competencias básicas de lectura y reflexión sobre la lengua, y esto sucede también para casi la tercera parte de los alumnos de tercero de secundaria. (Treviño, Et.Al. 2007, p.7). Cabe señalar que en los resultados nacionales e internacionales influyen factores asociados a las condiciones de origen social, ingreso per cápita y el gasto educativo por alumno. Sin embargo, el problema de la mala comprensión lectora se presenta tanto en escuelas particulares como públicas.

Es un hecho que en México hay escuelas de educación primaria que realizan esfuerzos para la promoción de la lectura: escuelas cuyo proyecto escolar aspira justamente a mejorar esa dimensión de la formación de sus educandos; docentes capacitados y con creencias que podrían sustentar condiciones adecuadas para la formación de lectores avanzados; aulas con materiales abundantes y diversos de lectura, etc. ¿Cuál es entonces la causa del bajo nivel de comprensión lectora que presentan los alumnos?

Parte del problema procede de la falta de un marco teórico claro y definido del concepto de lectura. Tradicionalmente se ha creído, que para convertir a una

persona en lector basta con enseñarle a reconocer las letras, a deletrear las palabras, a descifrar los sonidos de la escritura. Se enseña a reconocer las palabras, pero pocas veces se enseña a utilizar los libros: a tener acceso al enorme caudal de experiencias y conocimientos que se encuentra en los libros. Los lectores se formarán frecuentando la lectura, recibiendo orientación y estímulo para descubrir cómo y por qué se lee; para conocer los placeres y las ventajas de leer. (Cfr. Garrido: 1999, p. 35)

La lectura y su comprensión son temas ampliamente abordados por numerosos teóricos, algunos de los cuales han servido como sustento de la presente investigación. El propósito no ha sido el profundizar en los procesos que implica, sino localizar qué estrategias utilizan las maestras de una institución en particular para implementar la habilidad lectora de sus alumnos.

El problema en concreto parte de lo que han manifestado los maestros de las distintas áreas de la Secundaria de una Institución Educativa con sistema personalizado, quienes señalan que no encuentran en sus alumnos el nivel necesario de comprensión lectora para abordar los contenidos académicos; tampoco hay en ellos la motivación necesaria hacia la lectura, ya sea para apropiarse del conocimiento formal o el leer por el simple placer de hacerlo.

Esta realidad resulta sorprendente, dado que los estudiantes han realizado prácticas en esta área, durante el tiempo de la Jornada diaria, dedicado a trabajo personal (1 ½ ó 2 horas) durante toda su educación primaria. Hay que señalar, que aproximadamente el 80% de los alumnos de la secundaria, son egresados de la primaria de esta escuela, y por tanto el resultado de la educación básica que ahí se imparte; por ello, es indispensable conocer la forma en que se propicia en los niños el desarrollo de habilidades y estrategias para la comprensión de la lectura en estas etapas iniciales.

No obstante que la baja comprensión de la lectura se hace evidente a nivel secundaria, se propone iniciar la investigación en dos diferentes grupos de primaria, por las siguientes razones: en el segundo año de primaria, es donde se consolida el proceso de lecto-escritura, en donde la lectura mecánica ya se ha logrado, permitiendo la comprensión de textos escritos; en donde el niño adquiere la capacidad y la certeza de que el lenguaje escrito tiene un significado, y el nivel en el que se obtiene el gusto o el rechazo por la lectura. Se eligió trabajar también con el grupo de quinto de primaria, por ser un nivel en el que el niño ya cuenta con herramientas suficientes para el correcto manejo e interpretación de la lengua y por tratarse de una etapa en la que se deberían corroborar las habilidades adquiridas para la comprensión de los textos escritos.

Se trata de un problema que surge de la práctica educativa de esta institución en particular, que se manifiesta actualmente en los alumnos de secundaria de esta escuela y que requiere solución inmediata; es un problema abierto que se pretende estudiar para generar conocimiento práctico y proponer alternativas didácticas.

Es claro el papel tan importante que juega la familia en la adquisición y gusto por la lectura en las primera etapas del niño, sin embargo, el presente trabajo no abordará esta variable, ya que por sí misma constituye otra línea de investigación; se estudiarán exclusivamente a los procesos que se viven en el aula escolar.

Los objetivos del presente trabajo son:

- Definir las variables que intervienen en el desarrollo de la comprensión lectora
- Detectar si en los niveles estudiados los maestros intencionalmente utilizan estrategias para fomentar la comprensión lectora en sus alumnos.

- Dar cuenta del nivel de comprensión lectora en los niños de estos grupos y hacer una propuesta para implementar el desarrollo de habilidades y estrategias adecuadas a los niveles básicos de educación, para dar respuesta al actual problema.

El trabajo ha sido estructurado en seis capítulos como sigue:

En el primer capítulo, se realiza un planteamiento general del problema y sus implicaciones; en seguida, se describe el panorama de los trabajos de investigación en México que han planteado preguntas similares y están relacionados temáticamente con el presente estudio; posteriormente se explican los lineamientos del sistema de la escuela dentro de la corriente de la Enseñanza Personalizada y una definición de los términos operativos en que actualmente se sustenta el proceso de enseñanza - aprendizaje en esta Institución. Además, en este capítulo se explica el por qué se eligieron los grupos de segundo y quinto de primaria, el por qué se trabajará con profesores y con alumnos a la par y finalmente las condiciones del contexto institucional.

El segundo capítulo, presenta los conceptos teóricos de los estudios más recientes y relevantes en el campo de la comprensión lectora, que bajo las perspectivas Constructivista y Cognoscitivista se han realizado principalmente con niños de habla hispana, ya que estos paradigmas constituyen el sustento teórico de la investigación.

El tercer capítulo describe la aproximación metodológica y la justificación de los instrumentos que se utilizaron para recabar los datos necesarios: primeramente la observación en el aula y en segundo término la utilización de diversas fuentes documentales como son las guías de trabajo, los cuadernos de los alumnos, entrevistas a maestras y alumnos y la prueba de comprensión lectora.

En el cuarto capítulo, se describe y analiza el trabajo de campo realizado con alumnos y maestros, para conocer las estrategias que se implementan día a día en las aulas, con la finalidad de propiciar la comprensión lectora de los alumnos. Se presentan las primeras conclusiones derivadas de la observaciones.

En el capítulo quinto, se realiza un análisis y sistematización de las diversas fuentes documentales; se proporciona un diagnóstico de los resultados obtenidos de esas fuentes de información, estableciendo las categorías de estudio y conclusiones.

En el capítulo sexto se triangulan datos y se integran las conclusiones derivadas de la investigación; además, se da respuesta a las preguntas planteadas en el presente trabajo y se incluye la propuesta concreta para implementar estrategias didácticas que ayuden a los alumnos a superar sus actuales niveles de comprensión lectora, sin alterar los principios básicos de la Institución.

Para finalizar, se presentan las conclusiones personales producto de las experiencias vividas a través de esta investigación; en seguida, la bibliografía consultada y en el apartado de anexos, una muestra de los instrumentos utilizados.

Con esta breve presentación, se pretendió orientar a los lectores para que puedan transitar de forma clara y sencilla por el presente trabajo. A continuación, se entra de lleno en el contexto del problema.

CAPÍTULO I

LA COMPRENSIÓN LECTORA: ¿DRAMA INSTITUCIONAL?

Si se tuviera que elegir entre todas las funciones de la escuela a aquella que la justifica, que le da su razón de ser, bien podría ser la alfabetización. Pero, ¿a qué se denomina alfabetización?

“Al dominio del lenguaje hablado y la lectura y escritura. Queremos enfatizar la naturaleza más general de la alfabetización y subrayar las continuidades entre lenguaje hablado y las formas escritas del lenguaje. La alfabetización está directamente implicada con el lenguaje escrito. (...) También esperamos que las personas alfabetizadas hablen con fluidez, que demuestren un dominio del lenguaje hablado. Consecuentemente, una definición de la alfabetización debe reconocer esto, especialmente cuando se estudia el desarrollo de las habilidades lingüísticas. Es pues en este sentido amplio que utilizamos el término alfabetización”. (Garton- Prat: 1991, p.19)

La alfabetización es primordial, porque poder leer, comprender textos escritos, poder escribir y comunicar ideas de forma precisa, contribuye de manera definitiva a que las personas se integren a la sociedad y le permiten desenvolverse de manera autónoma dentro de ella. No obstante, la alfabetización no es un simple proceso en el que se traslada el lenguaje oral al escrito. Como señala Isabel Solé (1998) el dominio de la lectura y la escritura supone el incremento del dominio del lenguaje oral, de la conciencia metalingüística.

A pesar de la importancia que reviste la alfabetización y su posterior desarrollo, muchas instituciones educativas padecen actualmente el problema de la baja comprensión lectora en los alumnos. La mayoría de los estudiantes realizan lecturas poco interpretativas, situación que es propiciada generalmente por la misma escuela, ya que se da más importancia a la rapidez que a la comprensión, a la repetición y memorización de contenidos que a la interpretación y valoración de los mismos.

Coincidiendo con lo anterior, Felipe Garrido (1999) señala, que el mayor problema de lectura no es el analfabetismo, sino el hecho de que quienes asisten a la escuela no son lectores; quienes terminan una carrera universitaria no son lectores; la mayoría de los maestros no son lectores. Por lectores se entiende a las personas

que leen de manera voluntaria, no por obligación, y que son capaces de expresarse y comunicarse por escrito. Lectores son quienes disfrutan la lectura, la han convertido en una actividad cotidiana, comprenden lo que leen o se dan cuenta de que no comprenden y hacen lo necesario para superarlo, y pueden hacerse entender por escrito.

La mayoría de alumnos y maestros van simulando la lectura a lo largo de la vida, forzados por la necesidad, comprendiendo a medias lo que leen. Mientras no se pierda el miedo a que el tiempo transcurrido en las aulas sea divertido y no se acepte que leer debe ser una actividad gozosa, no podrán formarse los lectores que necesitamos.

La siguiente cita resume adecuadamente la visión del problema:

"La formación escolar de lectores y escritores requiere tres condiciones básicas: en primer lugar, una alfabetización de calidad que dé prioridad a la comprensión del texto y al uso significativo de la escritura - es decir, a un uso que tenga un interés real para el usuario-. En segundo lugar, el contacto frecuente, diario, con textos diferentes, completos e interesantes. Y por último, el diálogo con otros usuarios del sistema de lectura y escritura que sean más experimentados, más competentes, más capaces y, por lo tanto, de los cuales sea posible aprender". (Garrido: Op.Cit., p.59)

Ha quedado establecido por Ferreiro-Gómez Palacio (1995) que el reducido vocabulario, la incapacidad para detectar las ideas más importantes del tema o asunto, el desconocimiento de cómo conseguir por sí mismos la información de más de una fuente documental y la escasez de verdaderos trabajos de investigación son también factores que inciden en la incapacidad de comprender los textos escritos. Sólo la práctica lectora constante y gradual llevada a cabo mediante procesos de pensamiento adecuados lograrán formar verdaderos lectores.

¿Por qué causas, entonces, alumnos a los que se les exige una práctica de lectura constante dentro de la escuela siguen presentando problemas de comprensión?

Para Isabel Solé (1998), el problema de la enseñanza de la lectura comprensiva en la escuela no depende únicamente del método utilizado, sino de la conceptualización misma de lo que la lectura es, del valor que le conceden los profesores, de la importancia que se le da en el proyecto curricular, de los medios que se emplean para favorecerla y de las propuestas metodológicas con que se enseña.

Debe de replantearse entonces el problema de la adquisición de la lecto-escritura como un proceso que ha de apoyarse a lo largo de toda la escolaridad, y no sólo en los primeros grados de la primaria, que es cuando se enseña. Porque aprender a descodificar¹ no implica aprender a comprender lo que se lee, a extraer las ideas más importantes, a desarrollar la capacidad de comprensión crítica y valorativa.

Aunque la comprensión lectora, es un proceso individual, responsabilidad del sujeto lector, “en el lenguaje oral y escrito, es necesaria la presencia de un adulto, de un medio social que ayude al niño en un proceso de aprendizaje que se da en la interacción educativa, ya sea ésta de tipo formal, como ocurre en la escuela, ya sea informal”... (Solé: Op.Cit., p. 50)

En este caso, el enfoque es hacia la interacción educativa de tipo formal, en la educación que se proporciona en una escuela específica. Como se mencionó en la introducción, el problema es real ya que deriva de una práctica educativa concreta: los maestros de la secundaria de esta institución no encuentran el nivel necesario de comprensión lectora en sus alumnos. Se trata de un problema que reúne las condiciones para ser estudiado, puesto que la mayoría de estos alumnos han sido formados dentro del sistema personalizado que la caracteriza, ya que son egresados de la misma primaria. ¿Qué sucede con estos alumnos, cuál es la causa de que sean lectores ineficientes?

¹ El término “descodificar” aparece en el Diccionario de la Real Academia Española; aunque también aparece, el término “decodificar” remite al primero. En este trabajo se utiliza descodificar ya que la mayoría de los autores consultados es el que prefieren.

Además, tiene relevancia práctica, pues al término de la investigación se planea proponer soluciones didácticas para mejorarlo o en su caso resolverlo. Es actual, ya que las estadísticas muestran que el nivel de comprensión de lectura en el país está por debajo de los niveles deseados, y en lo personal es un tema que ayudará sustancialmente a la propia práctica educativa.

Keneth Goodman (1995) indica que no hay un modo diferente en que los malos lectores obtienen sentido del texto, cuando se les compara con los buenos lectores. La diferencia reside en lo bien que cada lector utiliza este único proceso. Hay un único proceso de lectura para leer cualquier tipo de texto, independientemente de su estructura y del propósito que tenga el lector en el momento de leer. Este proceso, debe ser lo suficientemente flexible para adecuarse a los diferentes textos. Lo anterior refuerza la hipótesis de que el problema observado en secundaria, puede estarse gestando en los niveles básicos; probablemente en primaria no se está intencionando la adquisición de habilidades y estrategias de comprensión lectora.

En los estudios más recientes sobre el tema, hay un consenso general entre los investigadores y estudiosos, en el sentido de que es posible enseñar a los alumnos estrategias que favorezcan la comprensión lectora y que se puede utilizar lo leído para múltiples finalidades. A los niños se les pueden enseñar estrategias para leer monitoreando su comprensión y para facilitar la evocación. Pueden aprender a detectar las claves textuales que les permiten establecer relaciones lógicas entre las ideas, a reconocer la intención del autor; a hacer la vinculación entre las partes del texto, etc. (Cfr. Gómez Palacio, Et. Al., 1993)

El problema que presentan los alumnos de la secundaria, no es exclusivo de esta Institución. La falta de comprensión lectora es generalizada y muy preocupante, pues muchos maestros a nivel preparatoria e incluso universitario, detectan esta falla como uno de las que más afectan el aprendizaje de los alumnos. Y es que en

cualquier área de estudio, es de los textos escritos de los que se aprende, investiga y estudia.

Por ello, el presente trabajo, además de ayudar a esta Institución en particular, en el sentido de proponer alternativas didácticas específicas para su alumnado, puede contribuir de alguna manera a replantear el acercamiento a la lectura e incluso a minimizar este problema en otro tipo de escuelas de educación primaria; es urgente ampliar la perspectiva desde la cual se aborda la enseñanza de la lecto-escritura y su posterior desarrollo.

Conforme al planteamiento anterior, las siguientes preguntas son los grandes interrogantes que surgen de esta problemática y a las que se tratará de dar respuesta con este estudio.

1.1 Preguntas de investigación

Pregunta principal:

- ¿Qué estrategias utilizan las maestras de segundo y quinto de primaria de una institución con sistema personalizado para ayudar a sus alumnos a comprender lo que leen ?

Preguntas complementarias:

- ¿Se incorporan estrategias para la comprensión lectora en las diferentes situaciones didácticas e instrumentos de trabajo?
- ¿Qué resultados, en cuanto a comprensión lectora, se están obteniendo con los métodos utilizados actualmente?

- ¿Qué estrategias y recursos didácticos pueden implementarse para mejorar el proceso de comprensión de lectura en estos niños, respetando el sistema personalizado?

1.2 Estado de la cuestión

Los trabajos realizados en el área de la lengua escrita abarcan tanto estudios de investigación básica como aplicada. Investigaciones sistemáticas que toman como objeto de estudio el proceso de apropiación de la lengua escrita en contextos escolares: procuran dar cuenta de los mecanismos de aprendizaje en las relaciones maestro-alumno, alumno-alumno, maestro-contenido-alumno, y comprender el lugar que tienen los materiales didácticos y de apoyo. El presente trabajo pretende precisamente lo anterior en el contexto específico de una escuela con sistema personalizado, en el sentido de analizar las estrategias que utilizan las maestras para ayudar a los alumnos a comprender lo que leen.

Aunque se han hecho numerosos estudios acerca de este tema, hasta donde ha sido posible constatar, no existen trabajos sobre lectura de comprensión enmarcados dentro del sistema personalizado de educación. Y a pesar de que antes se mencionó, de acuerdo con Kenneth Goodman (1995), que hay un único proceso de lectura independientemente del nivel de capacidad con que este proceso es utilizado, el sistema personalizado permite el estudio de este problema desde su especial perspectiva.

La investigación sobre los procesos de enseñanza y aprendizaje de contenidos específicos ha sido tratada por el Consejo Mexicano de Investigación Educativa, quienes han elaborado el estado de conocimiento de ésta área de estudio. En el tomo *Procesos de Enseñanza y Aprendizaje I*, coordinado por Guillermina Waldegg, se condensa el resultado del estudio y un balance de las investigaciones en este campo durante el período que va de 1982 a 1992. Por tratarse de una

investigación de carácter documental, se llevó a cabo una labor de recopilación, sistematización y análisis de escritos que reportan trabajos de investigación educativa relacionados con los procesos de enseñanza y de aprendizaje de las disciplinas específicas.

Las investigaciones realizadas descansan sobre la hipótesis de que los contenidos disciplinarios reclaman tratamientos didácticos y pedagógicos específicos y que, recíprocamente, las teorías pedagógicas generales adquieren significados cualitativamente distintos cuando se aplican a la enseñanza y al aprendizaje de contenidos específicos. En este sentido, se coincide con los autores, ya que se aborda el problema de la comprensión de lectura en los niños en forma aislada del resto del espectro de conocimientos y habilidades que se adquieren en preescolar y primaria.

El documento denominado *Procesos de Aprendizaje y Enseñanza de la Lectoescritura en Preescolar y Primaria* elaborado por Alejandra Pellicer y Sofía A. Vernón Carter, que se incluye en el tomo arriba mencionado, proporciona información de investigadores de distintos centros y universidades del país referentes a este tema.

La investigación sobre los procesos de aprendizaje de la lengua escrita ha estado centralizada en algunas instituciones de educación superior e investigación. El trabajo en ésta área empezó a cobrar fuerza al inicio de la década de los ochenta. Debido a su reciente aparición y a la escasa experiencia de investigación en México, se reporta una cantidad considerable de trabajos no publicados, realizados en los últimos años. Las instituciones que han contribuido a la investigación en ésta área, son las siguientes: el Departamento de Investigación Educativa (DIE), el Centro de Estudios Educativos, El Colegio de México, la Universidad Veracruzana, la Universidad de Guadalajara, la Universidad Autónoma de Querétaro, la Universidad Pedagógica Nacional, la Universidad

Autónoma de Puebla, La facultad de Psicología de la UNAM, el Instituto de Investigaciones Filológicas de la UNAM, la ENEP Iztacala de la UNAM, la Universidad de las Américas y la SEP, ésta última a través de la Dirección General de Educación Especial.

La investigación en ésta área ha tomado varias direcciones:

- 1) Instituciones cuyo objetivo es indagar sobre las capacidades y conocimientos que tienen los niños de primaria.
- 2) Trabajos sobre intervención en el salón de clases y/o formación docente.

Debido a que el presente trabajo pretende estudiar la problemática que enfrenta el alumno para la comprensión de textos así como las estrategias específicas que el docente implementa para ayudar a mejorar el proceso, se incluyen a continuación los trabajos de ambos rubros que abordan el tema a investigar.

En términos generales, estos trabajos dan cuenta de los procesos cognoscitivos que siguen los niños en el aprendizaje de la lengua escrita, que abarcan desde el momento inicial de la adquisición hasta períodos avanzados de consolidación de la lectura y la escritura (al final de la escolaridad primaria).

Dos trabajos de la Dirección General de Educación Especial, perteneciente a la SEP, sobre la dificultad de los niños de primaria para producir y comprender elementos referenciales en textos narrativos (Chiu, Pellicer, Vargas y Vernón, 1988; Calvo, Chiu; González y Parra, 1991).

Los trabajos de Emilia Ferreiro, en el DIE, así como las tesis de maestría que se han realizado bajo su dirección, han arrojado luz acerca de los mecanismos y estrategias utilizados por el niño antes de acceder al código alfabético. También hay varios estudios que intentan esclarecer las dificultades que tienen los niños ya alfabetizados para consolidarse como lectores y escritores.

En el DIE, se han llevado a cabo estudios con niños que cursan la primaria, con diversas temáticas, entre las que destaca uno sobre las dificultades en la recuperación del contenido temático de un texto en la comprensión de lectura. (Pellicer y Vernón, 1993).

En la Facultad de Psicología de la UNAM, hay grupos de investigación que incorporan estudios sobre lengua escrita. Su interés ha sido la comprensión de los procesos mediante los cuales los educandos adquieren mayor competencia e independencia en la solución de problemas en distintos dominios que involucran el uso funcional del discurso oral y escrito, y los factores educativos que participaron en dichas adquisiciones.

Desde la perspectiva de la autorregulación, un análisis del desarrollo de estrategias para la solución de problemas generales y específicos en la comprensión de textos (Rojas-Drummond, 1992). En una siguiente fase Rojas-Drummond, Hernández, Vélez y Villagrán (en prensa) y Peón Zapata (1992), ampliaron el dominio al abordar el uso funcional del discurso en el nivel de comprensión y producción de textos.

Otra línea de investigación ha sido tratada en esta misma institución (Facultad de Psicología de la UNAM). Se refiere a una línea relacionada principalmente con el fomento y la evaluación del desarrollo cognoscitivo. Aunque estos trabajos no están centrados exclusivamente en el aprendizaje de la lengua escrita, uno de sus objetivos es medir el nivel de habilidades cognoscitivas de estudio en tareas de comprensión de textos (Castañeda, 1981, 1982, 1992), de estructuración de conocimiento y de producción y comprensión lingüística.

Dentro de la ENEP-Iztacala, un grupo ha realizado estudios sobre comprensión de lectura en niños de primaria (Hinojosa, 1987).

En la Universidad Pedagógica Nacional, unidad Ajusco, hay varios equipos que realizan investigación relacionada con los conocimientos, habilidades y procesos de aprendizaje de la lengua escrita de niños en edad escolar. Entre los trabajos se encuentran los dedicados al análisis de textos descriptivos de niños de sexto año de primaria (Ruiz Avila, 1991, 1993; De la Garza, 1990) y trabajos sobre comprensión lectora (Ramírez y Praga 1984).

En la Universidad Veracruzana hay un grupo de investigadores que estudian los procesos de aprendizaje de la lengua escrita desde diferentes temáticas. Los estudios sobre comprensión lectora resaltan en esta línea de trabajo. (Gómez Fuentes, García y Colorado, 1991)

A partir de los estudios sobre procesos de apropiación o de desarrollo, mencionados con anterioridad, se han realizado investigaciones que intentan experimentar alternativas pedagógicas para favorecer el aprendizaje de la lengua escrita en preescolar y primaria. Esto, considerando tanto las características cognoscitivas de los educandos, como los factores inherentes al salón de clases (el maestro, los materiales didácticos, las formas específicas de abordar el trabajo pedagógico, las actividades propuestas, etc.)

En el DIE, Elsie Rockwell, desde la perspectiva del uso social de la lengua escrita y un enfoque etnográfico, aborda en diversos trabajos las interpretaciones que los escolares realizan de los textos escritos. Ha analizado los usos específicos de la lengua escrita en el contexto escolar, así como las formas de mediación oral del texto escrito (Rockwell, 1982 y 1987)

En el campo de formación de maestros y/o proyectos de intervención pedagógica ha habido varios equipos trabajando en la UPN (Unidad Ajusco). En 1985, Kalman y De la Garza iniciaron un proyecto de 18 meses de duración, en el cual trabajaron con maestras la planeación, aplicación y evaluación de propuestas

didácticas para la enseñanza de la lectoescritura en el aula (Kalman y De la Garza, 1987 a y b). Los trabajos encabezados por De la Garza están centrados en la formación y actualización de maestros de educación básica en relación con la enseñanza del español, y específicamente con la lengua escrita.

Asimismo, Ramírez R. Y Sánchez S. trabajaron en la UPN el proyecto *Sustentos teóricos metodológicos para la transformación de la práctica docente en la enseñanza de la lengua escrita*. Otros proyectos de estas mismas investigadoras se vinculan con problemas relacionados con la metodología de la enseñanza de la lengua (Praga y Ramírez, 1987).

En la Universidad Veracruzana hay grupos interesados en realizar diversos estudios sobre metodología de la enseñanza de la lengua escrita, formación de profesores, estrategias de instrucción en el aula y evaluación de aplicación de instrumentos didácticos (Vázquez y Gómez Fuentes, 1989; Gómez Fuentes y Melgarejo, 1989, Reyes, 1993).

Proyectos más recientes publicados por el DIE - CINVESTAV, que se relacionan con el tema propuesto en este trabajo son: *¿Somos lectores o no? Una revisión histórica del concepto de alfabetización y sus consecuencias*. Documento DIE 53 (2001), de Judith Kalman. En este ensayo se relata la historia de los cambios conceptuales de lo que se denomina como "alfabetización".

Otro trabajo coordinado por Eduardo Weiss es *La enseñanza: diálogos entre distintos enfoques*. Documento DIE 57 (2006). Este documento fue elaborado en 1996 por investigadores del DIE. Entre otras cosas, estudia la perspectiva sociocultural en la construcción de nuevas prácticas para el aprendizaje y la enseñanza de la lectoescritura, así como la perspectiva etnográfica en distintos contextos y prácticas.

En la Universidad Pedagógica Nacional se encuentra en proceso un proyecto de investigación a cargo de María del Carmen Ruiz Nakasane *La lengua escrita, la alfabetización y el fomento de la lectura en la Educación Básica*. También hay trabajos publicados en la Revista de esa Institución: de Gabriela Añorve Rebollar *Cero en comprensión lectora ¿y cuánto en formación docente?* y *Leer ¿sin leer?* de Eloísa Gutiérrez Santiago Andrés Eusebio Cortés Reyes (Revista Entre Maestros # 19 y # 1)

La Revista *Perfiles Educativos* de la UNAM, es una publicación trimestral que da a conocer resultados de investigación en educación. En ella se publica un trabajo de María Luisa Peredo Merlo titulado *Las habilidades de lectura y la escolaridad*, en el cual se analizan las prácticas de lectura en los diferentes niveles educativos, recuperadas por medio de entrevistas temáticas basadas en trayectorias escolares. (2001, vol. XXIII, núm. 94, pp.57-69)

En el Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación se realizaron trabajos durante el 2003 por estudiosos de varias instituciones de México y otros países, que aprovecharon la información de las bases de datos derivadas de la aplicación de las Pruebas de Estándares Nacionales. Entre los trabajos difundidos se encuentran: *El aprendizaje de la expresión escrita en la educación básica en México: 6º de primaria y 3º de Secundaria*. (2005). Su propósito central es conocer las habilidades de escritura que alcanzan los estudiantes de 6º de Primaria y 3º de Secundaria, además de conocer qué agrega la secundaria al aprendizaje de estas competencias, respecto de la educación primaria.

Trabajos en proceso en el INEE, que de alguna manera tienen coincidencias con la presente investigación, son:

- *Aprendizaje y condiciones escolares en México.*
- *Errores ortográficos de los alumnos de 3º y 6º de primaria y 3º de secundaria.*

- *El aprendizaje en 3º de preescolar: competencias lingüísticas y matemáticas.*

Un reporte del INEE a cargo de Ernesto Treviño, Horacio Pedroza, Guadalupe Pérez, Paul Ramírez, Gabriela Ramos y Germán Treviño publicado recientemente (2007) se titula *Prácticas docentes para el desarrollo de la comprensión lectora en Primaria*. El estudio tiene como propósito conocer las prácticas docentes para el desarrollo de la comprensión lectora en las aulas de las escuelas primarias y ver la relación que éstas guardan con el perfil de los docentes y las condiciones que contextualizan su quehacer en las escuelas. Esta es la investigación que más se acerca al planteamiento aquí propuesto. Sin embargo, se enfoca más al perfil profesional y social de los docentes y a las condiciones escolares y sociales, y como se relacionan ambas con las prácticas docentes.

Los trabajos mencionados con anterioridad, son los que se tienen mayor relación con este trabajo, pero cabe aclarar que hay muchas más líneas de investigación derivadas del mismo tema. Como se menciona en la introducción, se trata de un tema de importancia sustancial para la educación y para el desarrollo de los educandos; y aunque existen numerosas líneas de investigación al respecto, el acercamiento que se propone no ha sido realizado en una institución con sistema personalizado.

1.3 El teatro: una Institución Educativa de Sistema Personalizado

A continuación se ofrece una breve descripción física y ambiental del "teatro" en el que ha de llevarse a cabo la investigación. Se trata una institución privada dedicada a la educación básica, en los niveles de Preescolar (143 alumnos), Primaria (343 alumnos) y educación media, en el nivel de Secundaria (165 alumnos); su

operación es financiada por los propios padres de familia a través del pago de las cuotas de inscripción y de las colegiaturas mensuales.

Fue fundada en el año 1973 por un grupo de padres de familia preocupados por brindar a sus hijos una educación diferente a la tradicional, que era la única opción con que se contaba en ese momento en la ciudad; una que incorporara las innovaciones educativas de las llamadas "Escuelas Nuevas". Los padres de familia invitaron al profesor Rafael Paz Arriaga a fundar en Guadalajara, una escuela que se rigiera por la filosofía y la metodología Personalista y así nació la escuela.

Está ubicada en una de las colonias residenciales de la ciudad, y su población es de una posición socioeconómica correspondiente a la clase media y media alta. Los padres de familia son en su mayoría profesionistas, preocupados por dar a sus hijos una formación integral, en la que se respeten tanto su personalidad como su ritmo y forma de trabajar.

La finca en la que se encuentran la Primaria y la Secundaria del instituto, es un edificio que fue construido para dar servicio a un seminario y mantiene sus características iniciales; tiene dos patios, alrededor de los cuales se ubican los salones de clase, que son muy amplios, ventilados y bien iluminados. Es una construcción sobria, con los muros color verde y partes de azulejo color crema.

Cuenta con un auditorio para eventos especiales, salón de laboratorio, centro de cómputo, salón de música y otro para expresión plástica; un área dedicada a la educación de la fe (atrio), además de áreas para la dirección general, direcciones de núcleo, secretaría, contabilidad, salones de maestros (dos de primaria y otro de secundaria) y un espacio que corresponde a la recepción. La escuela tiene además un área para la formación permanente de profesores y un espacio para la ayuda de niños con dificultades de aprendizaje. El edificio está ordenado y limpio, dada la naturaleza del trabajo que en él se realiza y a pesar del tiempo que tiene en

funcionamiento (27 años); todo parece estar en su lugar y ofrece una buena impresión al ingresar.

Los salones de primaria están ubicados en el área que corresponde al "patio grande", en dos pisos. El instituto cuenta con dos salones por cada uno de los niveles de primaria. En los salones vemos un acomodo muy peculiar; material didáctico y libros se encuentran ubicados alrededor distribuidos por áreas temáticas; en el centro, siguiendo la figura del salón se ve pintada en el suelo una línea de 5 centímetros de ancho en color azul oscuro, "la línea ", que se usa para ejercicios de control y ubicación espacial y entre ella y los libreros se ubican las mesas individuales color gris claro y sillas azules, apropiadas para los diferentes tamaños de los niños, formando un círculo u óvalo, de modo tal, que cada alumno trabaja al lado de otros dos y frente al grupo.

Sobre los libreros se pueden apreciar libros, material de uso escolar (lápices, colores, engrapadoras, cintas adhesivas etc.), micas con indicaciones y guías de trabajo, macetas con plantas, así como fósiles y otros artículos que corresponden a cada una de las áreas que se trabajan en el salón: matemáticas, español, ciencias naturales y ciencias sociales.

En las paredes se encuentran algunos elementos y trabajos elaborados por la maestra o por los propios niños, un pizarrón grande, y algún otro tipo de material didáctico. Cabe resaltar que no se encontraron frisos ni adornos, como frecuentemente se encuentran en otras instituciones educativas, sino únicamente materiales relacionados con el trabajo que realizan los niños.

El colegio, por el mismo hecho de haber sido fundado por padres de familia, es un lugar de gran apertura, en el que es frecuente encontrar a padres o a maestros de otras instituciones en formación, deambulando por los pasillos o haciendo observaciones en las aulas. Los directivos permiten y propician la participación

familiar. La institución desde sus inicios tuvo una doble función: brindar educación a sus alumnos y un centro desde el cual se difundiera la doctrina personalista a otras instituciones educativas.

Existen diferencias significativas con otros colegios, que son captadas desde que uno llega: los niños no llevan uniforme y se mueven libremente por la institución, hablan de tú y por su nombre con todos los adultos que ahí laboran, incluyendo a los directivos. Las instalaciones físicas de la institución parecen corresponder con los lineamientos de la antropología filosófica que la guía. Están construidas para permitir que los niños se desplacen con libertad y comodidad por ellas y puedan desarrollar un trabajo creativo. Es una escuela amplia, abierta, adecuada para el aprendizaje; cuenta con espaciosos patios donde los niños pueden jugar a la hora de recreo o practicar algún deporte como básquetbol o voleibol. Y a pesar de carecer de áreas verdes, se percibe que los niños disfrutan su estancia en el colegio.

1.4 El guión

La Educación Personalizada: "Un espíritu y unos instrumentos de trabajo"

La mayor parte de las enseñanzas de Pierre Faure², se encuentran contenidas en sus libros y en las "Memorias" escritas de los cursos de verano para maestros que se llevaron a cabo en los veranos de 1975 a 1983 y que anualmente se impartían en Guadalajara, en el plantel escolar. La bibliografía especializada sobre el tema de educación personalizada es muy deficiente, ya que existen muy pocos datos escritos sobre sus aportaciones, y no se localizan en forma temática, sino que se encuentran en los diarios de trabajo de dichos cursos.

² El padre Pierre Faure nace en Pessac, Gironda, Francia, el 2 de mayo de 1904 y fallece en Francia en 1988. En 1921 ingresa a la compañía de Jesús (Jesuitas) y es ordenado sacerdote el 25 de agosto de 1935. En 1937 crea una secretaría de estudio, donde se empieza a gestar la Educación Personalizada, más tarde logra crear tres Escuelas Normales para formar profesores.

La mayor parte del material de referencia con que se contó en la presente investigación, fue transmitido por maestros del sistema (muchos de los cuales fueron personalmente entrenados por el Padre Pierre Faure, a lo largo de 12 años de trabajo conjunto) con base en sus apuntes personales y las memorias de los cursos. Otros autores que han abordado el tema del Personalismo y cuyos libros fueron consultados para este trabajo son: Ferrini Rita (1975), Pereira de Gómez María Nieves (1975) y Valero José M. (1975).

¿En qué consiste la enseñanza personalizada? "La enseñanza personalizada es el medio por el cual se realiza una formación personal y social sólida, segura y duradera, en la que cada quien crece y progresa a su propio ritmo" (Faure:1977, p. 15).

Este tipo de educación recopila el conjunto de puntos de vista filosóficos acerca del ser humano, así como los métodos didácticos que se conforman a partir de las reflexiones y experiencias del Sacerdote Jesuita y Pedagogo francés Pierre Faure y de los formadores de la "Escuela Nueva".

OBJETIVOS DE LA EDUCACIÓN PERSONALIZADA

La filosofía, aplicación y los objetivos de la educación personalizada, tienen características muy particulares. A continuación se presentan algunas citas que fueron obtenidas de las memorias de los cursos de verano para maestros sobre educación personalizada, impartidos por el Padre Pierre Faure en Guadalajara Jal., a lo largo de varios años, para poder entender lo que significa educación personalizada.

"A la escuela le corresponde proponer todos los medios de aprendizaje. Proporcionar al niño los medios prácticos para que pueda ejercitarse. No se trata solamente de tener objetivos buenos, hay que reflexionar sobre todo aquello que es necesario, que es indispensable para lograr estos objetivos; es decir los pre-

requisitos, (aquellas destrezas que el niño requiere dominar para poder enfrentar el reto que se le presenta), esto debe llevarnos a darnos cuenta del por qué muchos alumnos no avanzan; porque no han tenido esa formación necesaria y previa". (Ibid. p.11).

"Si queremos una educación personalizada, es indispensable que busquemos los medios según la edad de los niños, según lo que saben hacer, según lo que no saben hacer, lo que son capaces de hacer, los medios para que el niño se ponga en actividad. Es por esto que se busca un clima y un material-didáctico apropiado que ayude al niño a construirse como persona". (Ibid. p. 63).

Sugiere Pierre Faure: " no eduquemos a nuestros hijos para nosotros mismos, sino para que sean ellos mismos ", de ahí que la base del personalismo busque ayudar al hombre a re-encontrarse y como ésto sólo es posible desde sí mismo, busca ayudarlo a tomar conciencia de sí y aceptar el reto de ser. Si estoy siendo, estoy involucrado en el personalismo. Así, desde el punto de vista didáctico, "busca un clima y un material didáctico apropiado que ayude al niño a construirse en persona ". (Ibid. p. 63)

Un aspecto clave en la enseñanza personalizada, es el trabajo personal. Su objetivo consiste en hacer progresar y participar al niño o al joven en su propio aprendizaje, en ayudarlo a construir su propia personalidad a través de todas las actividades, tanto las que son actividades de la enseñanza, como también las que se consideran actividades de la vida .

Obviamente, este tipo de enseñanza da importancia central al desarrollo de la persona, de ahí que se propone hacer un llamado a la persona misma del niño, a su reflexión, a su decisión y a su acción, solicitar todo lo que integra su persona: su cuerpo, su alma, su sensibilidad. Propone también, integrar siempre un sentido estético a través de propiciar en el salón y fuera de él orden y limpieza, belleza, sencillez .

El desarrollo de la persona es entendido por Faure como un desarrollo integral, lo que incluye entonces su cuerpo, el movimiento, pensar actividades normales que van a hacer un llamado al niño a actuar; con su mente desde luego, pero también con su cuerpo. Para ello también considera la educación personalizada el canalizar el dinamismo natural de los niños, pero sin suprimirlo: actuar, moverse, hacerlo bien, poniendo atención para no molestar a los demás .

“No basta que el niño actúe simplemente porque se le pide o porque él tiene ciertas ideas, es mejor tratar de hacer que el niño actúe desde su interior y no solamente porque se sienta solicitado del exterior. Los conocimientos, las habilidades, son exteriores a él mismo y llamamos precisamente Asimilación, a todo aquello que venido del exterior ha llegado a formar parte del interior del niño, de tal manera que ya no lo vuelve a perder una vez adquirido”. (Ibid. p.12).

Invariablemente hay que mandar a los niños a su conciencia para que ellos mismos se den cuenta y saquen sus conclusiones. Se acompaña siempre de un sentimiento y también de una reflexión sobre la responsabilidad. En este sentido, la educación personalizada hace énfasis en la mediación y metacognición, aspectos que resultan claves para la comprensión lectora y de los que se tratará más adelante. “Yo empiezo a personalizar en la medida en que facilito, promuevo, ambiente a mi alumno, para que empiece a dirigir su propia vida ” (Flores M., Memorias verano 1981, s/p).

A continuación se presenta la definición de los conceptos claves del Sistema de Educación Personalizada, a los que se hace referencia durante este trabajo. Éstos son del dominio de los maestros y alumnos, y deben ser utilizados constantemente en el trabajo diario.

- I) **Persona**
- II) **Educación personalizada**
- III) **Jornada de trabajo**
- IV) **Trabajo personal**
- V) **Normalización**

- VI) Instrumentos de trabajo**
- VII) Programación**
- VIII) Guía de trabajo**
- IX) Puesta en común**

I) Persona

Se aborda este término desde la perspectiva de esta corriente de educación, dejando de lado sus implicaciones filosóficas. Para Pierre Faure (1979), todo hombre es una vocación que consiste en ser llamado a desarrollarse, a superarse, a trascenderse. La persona: capacidad de crear algo original, con iniciativa propia. La persona es un ser en acción.

Dentro de la misma línea, Pereira de Gómez (1981) señala: "El hombre se define no como un heredero, sino como un creador, aún en la conquista personal de aquello que le viene dado por herencia (no existe en el orden de los valores humanos, herencia familiar, sino conquista personal), no como una realidad definitivamente constituida a nivel ser, sino como realidad abierta a infinitas posibilidades; el hombre "no está ahí", sino que "deviene".

II) Educación Personalizada

Es una pedagogía cuyo espíritu va orientado a cada uno de los individuos sobre los que incide, para que se realice como persona; es decir, que alcance el máximo de iniciativa, de responsabilidad, de compromiso y de vida espiritual, en un compromiso responsable y libre con los hombres de la comunidad social en que se desarrolla.

La didáctica que se maneja es entendida como:

"Un espíritu y unos instrumentos de trabajo. Los instrumentos serán los que nos ayuden a poner en práctica todo el método. Ambas, el espíritu y los instrumentos son los grandes fundamentos de la didáctica. Didáctica que, por tanto, se detiene menos en la concreción de unas formas o modo de trabajo, que en la creación de un ambiente favorable que haga posible la expansión total de la persona". (*Ibid.* p. 58).

La educación personalizada se fundamenta en la persona y tiende al despliegue integral de todas sus facultades. Se propone como objetivo despertar en el niño el espíritu de iniciativa y observación, - un tanto descuidados - la adquisición de hábitos, la sociabilidad, la responsabilidad. Se apoya en la consideración del ser humano como persona y no simplemente como un organismo que reacciona ante los estímulos del medio.

Es un movimiento abierto a todas las transformaciones y a todas las adaptaciones, pero con un objetivo principal: la educación plena o integral del hombre. Pretende preparar al hombre para que pueda asumir todas las responsabilidades de su proceso educativo. Exige al educador un cambio de mentalidad, una valoración nueva, una adaptación, un ejercicio de observación al que no estaba habituado, un espíritu de crítica, un conocimiento psicológico del alumno y un acercamiento al alumno individual, concreto, como persona, no al alumno como colectividad.

Se basa en 5 principios:

1º LA ACTIVIDAD. *Toda ayuda innecesaria retrasa el desarrollo normal del alumno.* Todo lo que el alumno pueda realizar por sí mismo, si el maestro o los padres lo realizan por él, en lugar de favorecerlo lo perjudican.

2º LA INDIVIDUALIZACIÓN. *No hay dos alumnos que sean enteramente iguales.* Este principio exige, como consecuencia lógica, una atención y adaptación a cada uno de los alumnos, teniendo presente el temperamento, las actitudes y capacidades de cada uno de ellos.

3º LA SOCIABILIDAD. *Nada humano debe ser indiferente al alumno.* Abre caminos que favorecen la convivencia dentro de la cooperatividad y la amistad intensa. El desarrollo afectivo de una dimensión social que se debe proyectar en una sociedad opuesta a los mencionados conceptos.

4º LA LIBERTAD. *No puede haber verdadera educación si no se dan opciones.* La libertad sólo se realiza eligiendo. Al decir que hay que respetar la libertad del alumno, no significa que el alumno se vea sin dirección alguna. La libertad debe supeditarse al bien común. Todo acto que perjudica a los demás, es un abuso de la libertad. La auténtica libertad implica capacidad de elegir, pero también capacidad de aceptar la responsabilidad de los actos libres.

5º LA CREATIVIDAD. *No saldrán de lo vulgar si no se fomenta la creatividad.* Si los educadores se empeñan en decir todo lo que tienen que hacer los alumnos, éstos nunca evolucionarán hacia una adultez independiente y creadora. (Valero:1975, p. 22).

III) Jornada de Trabajo

Es la manera como está distribuido el tiempo de trabajo para los alumnos en un día de clases normal. Usualmente abarca toda la gama de actividades convenidas para el día, en períodos de tiempo pre-fijados que por lo general comprenden una hora y media para trabajo personal y períodos de cuarenta y cinco minutos para las demás. Alterna trabajo personal (siempre en las primeras horas de la mañana) con puestas en común, clases colectivas y actividades complementarias como son deportes, plástica, educación de la fe, computación, recreo e inglés. La jornada de trabajo varía dependiendo de las actividades programadas desde el principio del año para cada día de la semana.

IV) Trabajo Personal

Es la situación escolar en la cual el estudiante es responsable directo de una tarea que hay que realizar y del sistema y ritmo de trabajo que desee adoptar. Es a través de él como el alumno mide y aprecia sus propias fuerzas, ve la posibilidad de buscar nuevos caminos, de investigar, de ejercitar el espíritu de crítica, de ofrecer su criterio y

aportación personal. "Fomenta el desarrollo de la responsabilidad, iniciativa y adquisición de técnicas de trabajo adecuadas" (Ibid. p. 152).

Consiste en hacer progresar al niño o al joven en su propio aprendizaje, en ayudarlo a construir su propia personalidad a través de todas las actividades; tanto las que competen a la enseñanza, como también las que se denominan como actividades de la vida práctica.

A la Institución le corresponde cuidar que estas actividades, ya se trate de aquéllas que son realizadas por los niños más pequeños, como las realizadas por los mayores, sean personales, es decir, hechas personalmente por ellos, asumidas responsablemente por ellos mismos y llevadas a cabo al mismo tiempo con un sentido comunitario, para lograr que cada alumno en el momento que trabaja no esté sencillamente ocupando un asiento o un lugar, o simplemente sea un nombre en una lista, sino que cada uno sea un elemento activo, vivo, llamado a tener iniciativas, capaz de tomar entre sus manos su propia responsabilidad y la del grupo.

Cabe resaltar la importancia que el Padre Pierre Faure dio a la dimensión comunitaria de la educación. Siempre vinculó a la concepción personalista con la comunitaria, es decir, la educación escolar como un medio para favorecer la formación del ser humano "con y para los demás". Sin esta visión comunitaria, lo que se crearía en el sistema sería un ser humano egoísta y solitario. De lo anterior se derivan prácticas concretas dentro del aula, como el uso colectivo del material e instrumentos de trabajo, tareas y responsabilidades que son compartidas por todo el grupo. "Que se ocupe de su trabajo, pero al mismo tiempo sienta y tome la responsabilidad de su vecino, de los otros alumnos, de todo el grupo" (Faure:1977, p. 15)

Durante el trabajo personal, el alumno se encuentra en silencio, trabajando con su Guía, completando las actividades previstas para el tema con auxilio de libros y otros apoyos didácticos que se encuentran en el salón. Cada alumno puede tener ante sí

un reto diferente, va a su propio ritmo y nivel de estudio, por lo tanto su actividad es independiente de las del resto de su clase, él lleva su propia guía, que en ocasiones no es ni siquiera del mismo tema que las de sus compañeros.

V) Normalización

La normalización es simplemente ayudar al niño a que realice todas las actividades como han de realizarse; no hay nada artificial. Normalizar es ayudar al niño a que realice todas las cosas de una manera normal. En la base de la normalización hay que observar bien las cosas para encontrar como utilizarlas correctamente; en realidad en esto consiste la civilización: es crear y se crea todos los días, instrumentos de trabajo que deben ser útiles. Lleva en sí la formación del niño en el respeto. Y del respeto se pasa fácilmente a la admiración de la naturaleza.

"La normalización será pues, esta observación de las cosas, observación sencilla pero rigurosa para utilizar debidamente todos los objetos, utilizándolos respetando la forma como han sido hechos, tratando de adivinar como han sido hechos y para que deben ser utilizados" (Ibid. 1980, p. 50).

Este concepto puede definirse así: hacer las cosas como hay que hacerlas normalmente. Busca un dominio de sí, un equilibrio entre las actividades mentales y corporales. Es una adquisición de hábitos que tiene como fin el llegar a una responsabilidad personal. Algunos ejemplos de normalización son:

- Respetar el material común considerando que todo lo que hay en la clase es mío pero también de los demás.
- Entrar normalmente a la clase, a la hora señalada, saludar al profesor, no alborotar, etc..
- Mover sillas y mesas sin hacer ruido ni arrastrarlas por el suelo.

La normalización puede ser a nivel individual o social. Requiere de un aprendizaje y éste no se consigue sin esfuerzos. En ella hay tres aspectos a considerar:

Operativo: implica la adquisición de hábitos prácticos, realizar correctamente las actividades corrientes de la vida.

Mental: supone la adquisición de unos hábitos de trabajo y estudio, el desarrollo de unas aptitudes.

Social: tiende a la adquisición de hábitos sociales: finura, delicadeza, respeto.

La costumbre de mantener el orden, el modo de responder adecuadamente, la facilidad o dificultad de captar una cosa y en general, la línea de conducta, constituyen una actitud y por lo tanto caen en el campo de la Normalización. La normalización es un medio esencial para promover el desarrollo de toda la personalidad, pero no un fin en sí mismo.

VI) Instrumentos de Trabajo

Son los que ayudan al maestro a poner en práctica la didáctica. Deben reunir ciertas características para ser efectivos:

1. Que permitan una actividad mental.
2. Que propicien un movimiento ordenado en el alumno.
3. Que enseñen al alumno a usar las cosas de un modo normal, lo que se ha denominado "normalización".
4. Que estén orientados a lograr en el niño la coordinación de movimientos (en su interior y externamente), y como consecuencia o exigencia, el dominio de sí.
5. Que estén adaptados a la edad y nivel del alumno.
6. Que ofrezcan una progresión en el trabajo.
7. Que ofrezcan la posibilidad de controlar el error.

A continuación se definen aquellos instrumentos didácticos que implican comprensión lectora y son utilizados constantemente:

a) Programación

- b) Guías de Trabajo
- c) Puesta en Común

a) Programación

La programación es siempre sobre una materia, se elabora en base al programa que determina la Secretaría de Educación Pública para cada nivel. Este programa original es reorganizado y puede ser ampliado según el criterio del profesor, de sus conocimientos acerca de lo que es más conveniente para el grupo.

Evidentemente hay un orden lógico que pide la disciplina que se programa, por lo tanto, progresivamente; hay programación en el momento en que se ordenan las nociones que hay que adquirir. Y en la medida de lo posible además de un orden lógico en un orden psicológico atendiendo a las necesidades del niño. De lo más simple a lo más complicado, de lo más concreto a lo más abstracto, de lo más particular a lo general. "...existe programación en el momento en que estas nociones por adquirir, son escritas y puestas en manos de los niños para que las manejen y también cuando la programación global de la materia sea colocada en el muro de la clase para que el niño pueda tomar y tener la visión global" (Ibid. 1977, p 39).

No es lo mismo que Programa, ya que éste le es dado al maestro por las autoridades educativas de cada país, mientras que la Programación es elaborada por el maestro para sus alumnos. Es la manera en que el maestro presenta los programas a los alumnos para incitarlos a un trabajo personal, para esto es necesario que los temas tengan un orden progresivo. La programación es puesta en manos del alumno desde el comienzo del año y se convierte para él en su programa y plan de trabajo.

El recorrido personal a través del programa se hará con la ayuda del profesor, de los demás, del clima comunitario de la clase, la ayuda mutua y la comunicación en las puestas en común.

"Son el cuadro de actividades a realizar por el niño. Despojada de todo lo que es secundario, están formuladas de una manera clara, comprensible para los alumnos. Pueden policopiarse y entregarse a cada niño al principio del curso. Cuando el niño ha adquirido una noción (trabajos de investigación o de refuerzo) y una vez controlada esta adquisición por el profesor (control oral o test escrito), pone un signo convenido en su plan de trabajo" (Pereira de Gómez: 1981, p. 66).

Para lograr que el alumno se sienta responsable de su trabajo, y lo sea efectivamente, es necesario:

- Que sepa al comienzo del curso todo lo que debe aprender y en que orden lógico debe proceder.
- Que vea el encadenamiento lógico de las nociones estudiadas.
- Que tenga la posibilidad de situar cada noción nueva aprendida en un conjunto.
- Que pueda en todo momento "hacer la puesta a punto" de sus adquisiciones.

b) Guías de Trabajo

Si se pretende que el alumno actúe, que trabaje personalmente, es necesario que el profesor actúe y hable menos. Para este fin, las GUÍAS o DIRECTRICES de trabajo son de gran ayuda.

Pueden ser de dos tipos:

Instrucciones generales o directrices propiamente dichas que orientan más de cerca las actividades. Ambas pueden presentarse a través de cuestionarios o guías breves y precisas para cada noción, que llevan al alumno a reflexionar, buscar, encontrar por sí mismo, en su libro o en otros sitios. Son el medio para adquirir nociones, un estímulo para la acción. Por medio de ellas se trata de despertar y desarrollar al máximo la capacidad de investigación personal del alumno.

Algunas de las condiciones que deben reunir para ser un instrumento de personalización y no sólo la individualización del trabajo son:

1. Adaptación a los alumnos a los que van dirigidas.
2. Redactados por el maestro.
3. Redactadas en forma directa, dirigidas al alumno y evitando la forma anónima o impersonal ("piensa" y no "pensar").
4. Que lleven las indicaciones claras, precisas y sólo las necesarias, evitando excesivas aclaraciones y el dar muchas directrices.
5. Que las indicaciones orienten la búsqueda y actividades personales, que fomenten la creatividad. Nunca que sean un acertijo desconcertante.
6. Que expresen con claridad la idea esencial de la unidad de valor a estudiar. Evitar la abstracción.
7. Que susciten la iniciativa, estructuren su saber y disciplinen la mente. No se trata de guiar paso a paso lo que han de hacer.
8. Que lleven siempre a un final recapitulativo y a una expresión personal de lo adquirido.
9. Que fomenten los valores de trabajo personales y comunitarios.
10. Que vayan acompañadas de la documentación e instrumentos necesarios para poder trabajar en el sentido que indiquen. (Ibid, p. 107).

El no experto descubrirá inmediatamente la desventaja de las guías y llegará a la conclusión de que el trabajo con guías hace perder mucho tiempo, ya que el profesor puede descubrir tal vez en unos minutos, lo que cuesta horas al alumno, si se le deja indagar solo. Tal aseveración es incorrecta, pues se rige de acuerdo a este principio pedagógico: "Lo que enseñamos fácilmente se olvida. Lo que se descubre personalmente, cuesta mucho que caiga en el olvido." (Ibid, p. 108)

Según Valero (1975), estos son los supuestos que fundamentan las guías de trabajo: la guía es como un hilo conductor que dirige y motiva, no llega a ser un mandato; es un instrumento de trabajo que facilita la graduación del aprendizaje por unidades asequibles a los alumnos; fomenta hábitos de estudio, orden, organización personal del trabajo individual; favorece la creatividad y ofrece al alumno la oportunidad de

manifestar su originalidad, experimentando por sí mismo aquello que antes se le mostraba en los libros o se encargaba de realizar el profesor. Su misión es enseñar a aprender, remitir a unas fuentes, invitar a la búsqueda de datos.

c) Puesta en Común

Es precisamente poner en común lo que cada quien ha observado, obtenido, reflexionado. La puesta en común no reemplaza la clase colectiva. En ella es el alumno quien tiene la iniciativa de su mente, de su espíritu. Ahí pone en común sus dudas, sus hipótesis, sus conquistas, sus sorpresas, sus observaciones, sus rectificaciones. La puesta en común le permite a cada quien compartir lo que ha descubierto y aprovechar lo que otros han descubierto, han encontrado. Detrás de esto hay una toma de conciencia.

En la puesta en común hay que evitar las repeticiones inútiles. Ha de dar lugar a los descubrimientos personales. Que cada alumno obtenga un rol necesario para sí y en función de los otros, para que haya un desarrollo del espíritu, del descubrimiento. Esto hace una clase activa verdadera, de actividad mental. Un buen maestro pone en actividad, en acción. La puesta en común es el gesto de ofrecer a los demás las adquisiciones propias en una área determinada previamente. Es una especie de rendimiento de cuentas, al mismo tiempo que se valora el nivel alcanzado.

En esta puesta en común se logran varios objetivos a la vez:

- Aportar las adquisiciones
- Ampliar los conocimientos
- Evaluar la labor de algunos alumnos.
- Controlar.
- Dar oportunidad para profundizar a los que hayan tenido logros estimables o hayan realizado algunos trabajos optativos interesantes.

Se suelen hacer una vez que los alumnos han terminado las guías, indicaciones de trabajo y clases colectivas correspondientes a un tema.

La filosofía e Instrumentos didácticos propios del Sistema Personalizado de Educación, han sido descritos de acuerdo a los supuestos teóricos que rigen a la Institución. En el capítulo cuatro serán descritos de acuerdo a los datos obtenidos de la observación etnográfica en las aulas.

1.5 Los actores: profesores y alumnos

Cuando se habla del proceso enseñanza-aprendizaje, hay que referirse a la relación entre el maestro, el alumno y el objeto de conocimiento. La comprensión lectora, no es la excepción. Tradicionalmente, aprender a leer fue considerado como el dominio de una habilidad, una destreza para reconocer palabras y adquirir un vocabulario de palabras visualizadas. Generalmente, los maestros consideraban que una vez que se aprendía a decodificar, no era necesario enseñar nada más a los niños, pues el significado parte de las palabras, las oraciones y los párrafos.

Actualmente, las investigaciones en esta área, consideran el proceso de una manera mucho más compleja. Comprender un texto implica no sólo leerlo, sino además, realizar procesos cognitivos complejos que van desde el reconocimiento de patrones hasta llegar al análisis y síntesis de la información y es necesaria la presencia continua del maestro (mediador) para enseñar (modelar) estrategias de comprensión a los niños, en el transcurso de toda su educación.

Para Isabel Solé (1998) el aprendizaje de la lectura y de estrategias adecuadas para comprender los textos requiere de una intervención explícitamente dirigida a dicha adquisición. Los medios que se arbitren en la enseñanza deben conducir a hacer de los alumnos buenos lectores, que sientan placer y gusto por la lectura, y de ser posible, se apasionen con ella.

La presente investigación está centrada básicamente en las estrategias de lectura que los profesores utilizan y enseñan a los alumnos para que éstos comprendan lo que leen. Como se ha mencionado, es un hecho que los estudiantes llegan a secundaria con deficiencias en la comprensión lectora. Por tanto, hay que determinar en qué medida los profesores de primaria (grados 2° y 5°) están llevando a cabo una práctica lectora constante y gradual; si los alumnos leen con un propósito determinado, lo que presupone la comprensión del texto leído; y si existe una preocupación porque se comprenda lo que leen, por saber si están construyendo significados a partir de la lectura. Es por ello, que los profesores adquieren un papel protagónico en este trabajo.

Por otro lado, es necesario conocer en qué medida los alumnos comprenden lo que leen, qué herramientas o estrategias utilizan para obtener significado, y si en realidad se puede hablar de comprensión lectora con los niños de segundo y quinto de primaria. Se da por supuesto que los alumnos de esta escuela poseen hábitos de lectura, ya que durante el trabajo personal realizan práctica diaria durante toda la primaria. ¿Qué está sucediendo entonces durante el proceso de enseñanza-aprendizaje?. Los alumnos necesariamente asumen un rol como coprotagonistas en el proceso de adquisición de estrategias lectoras.

La investigación se enfoca en las interacciones entre maestros y alumnos para compartir estrategias de lectura; así mismo, se revisaron trabajos escritos por los niños y otros instrumentos didácticos que proporcionaron pistas sobre la comprensión que tienen de la lengua escrita: guías de trabajo, exámenes, reportes, trabajos de investigación, etc. En el capítulo III ofrecemos una descripción detallada de la metodología e instrumentos que se implementarán.

1.6 Dos escenarios: segundo y quinto de primaria.

Se ha elegido trabajar con estos grados, por varias razones. En segundo de primaria, se espera que los niños dominen la mecánica de la decodificación, y ya no estén preocupados por leer correctamente, en el sentido de que toda la atención está centrada en decir bien las palabras escritas. Es en esta etapa cuando se cae en la cuenta de que el lenguaje escrito tiene un significado, nos dice algo. Al mismo tiempo, en segundo de primaria se espera que empiecen a utilizar los textos para adquirir nuevos conocimientos de ellos.

En varios estudios realizados en México, acerca de este tema (Gómez Palacio-Villarreal:1997; Hinojosa- Zarzosa:1987; Suro:1997), se investiga en niños a partir de segundo de primaria. La razón es que en primer grado no se puede hablar todavía de comprensión lectora, en el amplio sentido del término. Por otro lado segundo es un grado en el que se pueden empezar a enseñar estrategias de comprensión lectora: activar conocimientos previos, realizar predicciones, inferencias, identificar el tema e ideas principales, hacer resúmenes que tengan la información primordial que da sentido al texto, etc.

Como señala Isabel Solé (1998), el niño puede aprender, y de hecho aprende, en la medida en que es capaz de utilizar integradamente diversas estrategias, y todas ellas deben ser enseñadas. La adquisición de estrategias para acceder al texto no es un fin en sí mismo, sino un medio para que el niño pueda interpretarlo. En la lectura, significado y decodificación se encuentran siempre presentes, pero su peso es diferente en diversos estadios de la lectura; en primero de primaria tiene más importancia la decodificación, pero segundo es el momento en que debe iniciar la enseñanza de estrategias de lectura encaminadas a lograr buenos lectores que no sólo comprendan más y mejor los textos, sino que también sientan placer y gusto por la lectura.

Quinto de primaria, se eligió por ser un nivel intermedio en educación básica, en el que el niño debe manejar la lengua escrita de manera correcta. En este grado, se supone que ya cuentan con un mínimo de estrategias para controlar y autorregular su comprensión de textos. El estudiante de este grado, ha pasado 7 años en las aulas, ha vivido diferentes experiencias tanto escolares como extra escolares y por lo tanto, cuenta con un acervo de conocimientos suficientes que poner al servicio de la comprensión lectora.

De acuerdo a Ferreiro, Et.Al. (1995.) se considera que el interlocutor o lector es un participante mucho más activo de lo que se pensaba con anterioridad. El significado no está contenido en las palabras, en las oraciones o en los párrafos en sí mismos. Lo que el lenguaje ofrece es un esqueleto, un bosquejo para la creación del significado. Para poder derivar significado de un texto, el lector emprende un proceso activo de construcción basado en la formulación y comprobación de varias hipótesis y apoyado en su experiencia y conocimientos previos.

Se pretende entonces encontrar en ambos grados evidencias de las estrategias de comprensión lectora que utilizan diariamente, tanto las que son enseñadas por la maestra como aquéllas que se utilizan por iniciativa propia. Al no tener ya problemas con la decodificación, pueden dedicarse plenamente a construir su comprensión de la lectura. El buen lector construye y reconstruye un modelo plausible que toma en consideración todos los detalles del texto.

El quinto año, se ha considerado tradicionalmente como un año en el que se repasa lo anteriormente visto, lo que justifica para pensar que el alumno espontáneamente estará haciendo estas 'evocaciones' del conocimiento anterior, lo que le dará una herramienta para comprender nuevos textos y conocimientos académicos. El alumno en este nivel se debe encontrar capacitado para desentrañar, "los elementos lingüísticos, pragmáticos y estructuras que van predeterminando las hipótesis que el lector puede construir como base en su

modelo de significado, mismo que éste irá probando durante la lectura para mantenerlo o modificarlo. (Gómez Palacio-González Guerrero: Op.Cit., p.20).

Se estudiará el proceso de comprensión lectora en dos momentos diferentes para establecer un parámetro en el desarrollo de estos niños durante la primaria. El lapso existente entre estos dos grados, de dos años de escolaridad, es suficiente para permitir que los niños desarrollen las habilidades necesarias en el campo de la comprensión de textos escritos, y así poder apreciar qué resultados se están obteniendo con el método que se utiliza actualmente, cómo están siendo motivados a la lectura y finalmente qué estrategias específicas se pueden implementar en cada grado para mejorar el proceso de comprensión en estos niños. ¿Se incrementan y diversifican las estrategias lectoras en los niños de 5°, si se comparan con los de 2°?. Y es que de acuerdo con Isabel Solé (1998) la enseñanza de la lectura no es cuestión de un curso o de un profesor, sino que es una cuestión de escuela, de proyecto curricular y de todas las materias en que interviene.

A continuación, se presenta un panorama sobre los estudios más recientes en el campo de la comprensión lectora, que bajo las perspectivas Constructivista y Cognoscitivista se han realizado con niños de habla hispana, pues son los paradigmas teóricos que sustentan esta investigación.

CAPÍTULO II

LA LECTURA COMO UN PROCESO DE SIGNIFICACIÓN

Uno de los procesos a los que más atención, investigación y estudios se ha dedicado es a la lectura.¹ La importancia que tiene la adquisición de la lengua escrita, que hace al individuo integrarse a la sociedad, ha constituido uno de los mayores retos de los programas educativos; no se han escatimado recursos para lograr alfabetizar a la mayor parte posible de población, y aún más, el nivel de desarrollo de los pueblos puede medirse en cuanto a los índices de alfabetización que manejen. Es pues, el proceso de la lecto-escritura, uno de los puntos más importantes dentro del tema de la educación.

En lo que se refiere al proceso que se sigue para la adquisición de la lecto-escritura, existen diferentes posturas y modelos, que tratan de explicar la mecánica de este proceso. Debido a que el propósito de la presente investigación es la comprensión de las estrategias lectoras que se utilizan en la institución, no se abordan dichas teorías.

Basta con decir que existen posturas encontradas al respecto; la primera de ellas, que considera el proceso de adquisición de la lectura como independiente de otras capacidades o funciones de pensamiento; otra, que considera que para aprender a leer es necesario que exista un nivel adecuado de habilidades perceptuales, tales como la visual y auditiva. Y una última, que aborda la lectura con planteamientos diferentes, en donde se ve la alfabetización como un proceso que va mucho más allá de unas técnicas de traslación del lenguaje oral al lenguaje escrito. (Suro:1997, p. 31). Este tercer enfoque, es el punto de partida para conceptualizar lo que es la comprensión lectora.

¹ Existen compilaciones en español llevadas a cabo por expertos en la materia, donde se estudia el problema de la comprensión lectora desde diferentes ángulos. Entre las consultadas, de reciente publicación, se encuentran la de Emilia Ferreiro y Margarita Gómez Palacio (1995) *Nuevas perspectivas sobre los procesos de lectura y escritura* y la publicación española compilada por Aníbal Puente (1991) *Comprensión de la lectura y acción docente*. De las publicaciones en inglés, se consultó la edición de Judith Orasanu (1986) *Reading Comprehension: from research to practice*.

2.1 ¿Qué es comprender un texto?

La comprensión de la lectura es un proceso global basado en la comprensión del significado de las palabras, de sus posibles variaciones de acuerdo al contexto y de la interpretación y valoración personal que el lector hace de su contenido.

La lectura no es un acto mecánico de descodificación; no es simplemente sonorizar un texto, sino darle significado personal. La lectura es un proceso complejo y sistemático, donde el lector debe realizar un esfuerzo intelectual. Durante la lectura, el lector es un sujeto activo que procesa el texto y le aporta sus conocimientos, experiencias y esquemas previos. (*Vid.* Gómez Palacio, *Et.Al.*: 1993; Pellicer-Vernón:1993; Solé:1998)

Es dentro de esta perspectiva en donde se ubica la comprensión lectora: como un proceso interactivo, en el que participan tanto la persona que lee como el texto que va a ser leído. Según William Hall (1991), el lector trae al texto sus expectativas, los conocimientos que ya posee sobre la estructura y el contenido del lenguaje y sus antecedentes culturales para lograr la construcción e interpretación de lo que lee, a medida que lo lleva a cabo.

Como proceso interactivo, en la lectura interactúan texto y lector. Como lectores, hay que considerar el significado que el autor plantea mientras que al mismo tiempo, se construye un significado propio. Se utiliza el conocimiento del lenguaje, pensamientos, y manera de ver el mundo para entender el significado del autor. Y ese lenguaje, pensamiento y visión del mundo de ambos, el autor y el lector, están influenciados por sus historias personales y sociales. (*Vid.* Goodman-Watson-Burke:1996)

La lectura como proceso interactivo implica:

1. La presencia de un lector activo que procesa y examina el texto.

2. La existencia de un objetivo que guíe la lectura. Se lee con una finalidad. Según Mabel Condemarín (1996) los propósitos de la lectura constituyen el mayor determinante de la velocidad de lectura y de la selección de las estrategias para comprender y recordar la información del texto. La interpretación que los lectores realizamos de los textos depende en gran medida del objetivo que guíe la lectura.

Otro autor que apoya el planteamiento de la lectura como un proceso interactivo, es Keneth Goodman (1995). Para él, la relativa capacidad de un lector en particular, es importante para el proceso, pero también lo es el propósito del lector, la cultura social, el conocimiento previo, el control lingüístico, las actitudes y los esquemas conceptuales. Este autor señala que toda lectura es interpretación y lo que el lector es capaz de comprender y de aprender a través de la lectura depende en gran medida de lo que el lector conoce y cree antes de la lectura. "Leer es buscar significado y el lector debe tener un propósito para buscar significado en el texto." (Goodman, Op.Cit., p. 27)

Existen tres modelos principales para explicar el proceso de comprensión lectora:

El modelo ascendente (bottom up) que considera que el lector, ante el texto, procesa sus elementos componentes, empezando por las letras y palabras, para ir subiendo a niveles más complejos como oraciones y párrafos logrando así, la comprensión del texto. En este modelo se atribuye una gran importancia a la decodificación. Se puede catalogar como una postura tradicional de lo que es la lectura.

El modelo descendente (top down) sostiene que el lector hace uso de su conocimiento previo y de sus recursos cognitivos para establecer anticipaciones sobre el contenido del texto, y se fija en éste para verificarlas. Concibe al lector

como un explorador en busca del significado, equipado sólo con las claves más productivas. (*Vid.* Antonini-Pino:1991; Solé:1998)

El modelo interactivo de lectura integra los dos modelos citados, el ascendente y el descendente. En este modelo, las fuentes para la obtención de significado dependen tanto del texto como de las expectativas del lector. Se trata de niveles distintos, pero ambos son necesarios. Al enfrentarse al texto, el lector utiliza simultáneamente su conocimiento del mundo y su conocimiento fónico, léxico, sintáctico, semántico y pragmático para construir una interpretación. Esta perspectiva apunta a la necesidad de que los alumnos aprendan a procesar el texto y los elementos que lo componen (descodificar), así como las estrategias que hacen posible su comprensión. (*Vid.* Antonini-Pino: 1991; Johnston: 1989; McGinitie-Maria-Kimmel: 1995; Solé: 1998)

El modelo interactivo reconoce la influencia de diversos factores en el proceso de lectura. Por ser el modelo más completo, es desde este punto de vista en el que se enmarca este trabajo.

- Para leer hay que saber descodificar y aprender las estrategias que conducen a la comprensión.
- El lector participa activamente, y debe hacer uso de todos los recursos cognitivos que le permitan acceder al significado.
- En toda lectura existe un propósito, que es el que guía la búsqueda de significado.
- El significado no está contenido en las palabras o en las oraciones en sí mismas. Para poder extraer significado de un texto, que aporta al lector información lingüística, gráficamente organizada, el lector emprende un proceso activo de construcción basado en su conocimiento previo y en las predicciones o hipótesis que formula y comprueba ante el texto.

Por ser el modelo interactivo el más completo, se utiliza como punto de partida en la presente investigación. A continuación, se exponen los dos paradigmas teóricos de los cuales se desprende la visión de la comprensión lectora como un proceso interactivo.

2.2 Cognoscitivismo y Constructivismo

Las teorías actuales que estudian la relación entre pensamiento y lenguaje, realizan una clara distinción entre lengua oral y lengua escrita: ambas son paralelas entre sí y capaces de lograr la comunicación, tienen la misma gramática subyacente y utilizan las mismas reglas, pero son muy diferentes las circunstancias en que se usan; mientras la lengua oral permite la comunicación inmediata cara a cara, la escrita permite la comunicación a través del tiempo y el espacio. (*Vid.* Goodman: 1995) Esta nueva postura, se apoya en gran medida en el Constructivismo y en el Cognoscitivismo, cuyos lineamientos fundamentales se desarrollan a continuación.

La concepción tradicional del aprendizaje, lo definía como un proceso mecánico de transmisión y adquisición de conocimientos, sin considerar los procesos mentales internos que se dan en el individuo y que lo hacen un sujeto activo en la apropiación del conocimiento, y no simplemente un recipiente vacío en el que el maestro vierte los contenidos.

La perspectiva cognoscitivista enfatiza la importancia de los procesos mentales involucrados en el conocimiento, como son la atención, la percepción, la memoria, el recuerdo y la resolución de problemas. En este paradigma se estudian los procesos cognitivos y motivacionales que ocurren en los alumnos, que facilitan los procesos de enseñanza y aprendizaje.

Ubicada dentro de esta línea, el constructivismo asume que el estudiante es un ser activo que constantemente procesa información y va construyendo su conocimiento. Es una postura contraria al aprendizaje mecánico y se centra en el principio de que los esquemas creados por los individuos, con base en sus experiencias en el ambiente, son el fundamento del aprendizaje a largo plazo (Cfr. Reid, Hresko y Swanson:1996). Considera que el individuo no es un mero producto del ambiente ni un simple resultado de sus disposiciones internas, sino una construcción propia que se va produciendo día con día como resultado de la interacción entre esos factores. En consecuencia, según esta posición, el conocimiento no es una copia fiel de la realidad, sino una construcción del ser humano (Vid. Díaz Barriga-Hernández:1998 citado en Klinger-Vadillo:1999)

Las aproximaciones constructivistas en la educación, resaltan la participación activa del estudiante así como la importancia de sus percepciones, pensamientos y emociones tanto como las del maestro en los intercambios que se dan durante el aprendizaje. Manifiestan su preocupación por un aprendizaje de largo plazo. El constructivismo en la educación tiene como objetivo promover los procesos de crecimiento personal del alumno en la cultura a la que pertenece.

"Las más conocidas teorías constructivistas en la educación son las de Jean Piaget y Lev S. Vigotsky. La Piagetiana se basa en el concepto de que el niño construye su conocimiento en vez de tomarlo de una fuente externa. La de Vigotsky indica que las interacciones sociales afectan en forma fundamental el aprendizaje, por lo que los niños aprenden por medio de las experiencias sociales, y por tanto, culturales. El aprendizaje se concibe como una reconstrucción de los saberes socioculturales y se facilita por la mediación e interacción con otros". (Klingler – Vadillo, Op.Cit., p.4)

A partir de Jean Piaget, quien "revolucionó el estudio del pensamiento y el lenguaje infantil" (Vigotsky:1999, p.25), se reconoció que se nace como procesador de información activo y exploratorio, y que se construye el conocimiento en lugar de tomarlo ya hecho en respuesta a la experiencia o la instrucción. Sus ideas acerca de los cambios del desarrollo en la naturaleza y estructuración del conocimiento de

los niños se convirtieron en punto de referencia teórico dentro del cual tuvieron lugar la mayor parte de las discusiones del desarrollo cognoscitivo.

Piaget introdujo el término de *esquema*, para referirse a los marcos de referencia cognoscitivo, verbal y conductual que se desarrollan para organizar el aprendizaje y para guiar la conducta. El desarrollo cognoscitivo ocurre no sólo por medio de la construcción de nuevos esquemas sino también por la diferenciación e integración de los esquemas existentes. (*Cfr.* Good-Brophy :1996).

El término *esquema de pensamiento* es definido como una guía para organizar y mantener el proceso de pensar y estimular al individuo a considerar los diferentes aspectos de una situación; sostienen y organizan el pensamiento, pero no hacen el pensamiento. Son guías, no recetas.

En cuanto al lenguaje, Piaget lo considera inicialmente egocéntrico, es decir, el niño habla sólo para sí mismo, no trata de comunicarse ni espera respuesta. Más tarde, desarrolla un lenguaje socializado donde intenta un intercambio con los demás, transmite información, espera que se le conteste. Para Piaget, el pensamiento y el lenguaje recorren una trayectoria similar, desde lo interior y subjetivo, hasta lo socializado y objetivo.

Sin embargo, Piaget enfatizó el pensamiento (esquemas cognitivos), y le restó importancia al lenguaje (esquemas verbales), al que veía más bien como un medio para comunicar el pensamiento. La teoría de Piaget se enfoca en el individuo, en su construcción personal de acuerdo a sus etapas de desarrollo.

En contraste con esta postura, se encuentra Lev S. Vigostky, psicólogo ruso interesado en los mismos temas y quien conoció la obra de Piaget. Para Vigotsky, la función primaria de las palabras, tanto en niños como en adultos, es la comunicación y el contacto social. Por ello, el primer lenguaje del niño es social; es

un lenguaje global y multifuncional y más adelante sus funciones comienzan a diferenciarse: habla egocéntrica y comunicativa (social). Conforme los niños se vuelven operacionales, sus discursos egocéntricos cambian, de su función social, al discurso interno. El discurso interno es pensamiento verbalizado, el hablarse a sí mismo que ocurre cuando se piensa. Por lo tanto, la dirección del desarrollo del pensamiento no va del individual al socializado, sino del social al individual. (Cfr. Vigotsky:1999)

Vigotsky establece que el pensamiento es prelingüístico y el lenguaje es preintelectual, y siguen líneas separadas e independientes una de otra. En un momento determinado, estas líneas se encuentran y entonces el pensamiento se torna verbal, y el lenguaje racional. Estudios posteriores que se basan en la teoría de Vigotsky, permiten determinar que los esquemas verbal y cognoscitivo se asimilan entre sí y se coordinan en esquemas más potentes y diferenciados que por último se convierten en estrategias para aprender a aprender.

Para Vigotsky, todas las funciones mentales superiores se originan en la interacción social. El significado se construye externa y socialmente antes de ser internalizado por el individuo.

La relación pensamiento-lenguaje que establece Vigotsky, y su perspectiva desde el constructivismo social, han proporcionado los lineamientos más actuales en el aprendizaje de la lecto-escritura y la posterior comprensión de textos:

- 1) Los niños al aprender a leer necesitan haber desarrollado una cierta conciencia metalingüística; han tenido diferentes experiencias con textos y un conocimiento intuitivo de las reglas del código. Este bagaje de conocimientos con los que cuentan, su comprensión de la forma hablada, debe ser aprovechada por los maestros para ayudarles a acceder a la lengua escrita (Vid. Cazden: 1988; Garton-Pratt: 1991; Solé: 1998)

- 2) El contexto situacional en que se encuentra la escritura, proporciona claves para obtener significado. Entre más cercano sea el contenido de la lectura a la vida y experiencias del lector, más significativo será para él la lectura. Los aprendices de lectores han sido influenciados por el material escrito del mundo que les rodea, y el aprendizaje de la lecto-escritura debe estar relacionado de alguna manera con lo que se ha aprendido en casa, en el preescolar y en la comunidad. El acceso al código debe inscribirse siempre en contextos significativos para el niño. (*Vid.* Cazden: 1988; Goodman, *Et.Al.*: 1996; Harste-Burke:1984.) Como señala Isabel Solé (1998), si se trabaja el código de manera más o menos aislada, descontextualizada y no se aprovecha el acervo significativo y funcional que el niño ya posee, se contribuye a la idea de que leer es decir las letras, sonidos, palabras, sin buscar su significado.
- 3) La lectura es una actividad social. Estudios recientes de antropólogos, psicólogos y educadores muestran que en Norteamérica el aprendizaje de la lengua hablada, y posteriormente la escrita, depende del grupo social al que se pertenece. (*Cfr.* Heath:1983) El discurso social de una comunidad también permite al individuo construir su propio conocimiento, los esquemas que aporta a cualquier actividad de lectura. La lectura está muy influenciada por las interacciones con los demás. La interacción social es necesaria para que los niños se conviertan en alfabetizados. Primero en la familia y posteriormente con el maestro y los compañeros, una persona que apoye, preparada para hablar y leer con el niño y animarle en sus intentos por escribir y leer, es primordial en el desarrollo del lenguaje hablado y escrito. Observando a otros leer y escribir, el niño obtiene información importante sobre las funciones de la lecto-escritura. (*Vid.* Anderson-Teale: 1995; Garton-Pratt: 1991)

2.3 Esquemas y Aprendizaje Significativo

Aún cuando Piaget no enfatiza la importancia del entorno sociocultural del niño, su teoría del desarrollo cognitivo y la introducción del concepto de esquema son fundamentales para posteriores estudios con puntos de vista cognoscitivos y constructivistas del aprendizaje. Dentro de éstos, destacan la teoría de los esquemas y el concepto de aprendizaje significativo de Ausubel, que también fundamentan la concepción de comprensión de lectura que se maneja aquí.

Para Piaget el esquema constituye la parte fundamental que explica el desarrollo intelectual del niño. El concepto de esquema designa el marco cognitivo que emplean los individuos con el propósito de organizar las percepciones y las experiencias de su entorno. (Cfr. Puente:1991)

Aníbal Puente describe el esquema como:

“Un sistema de representación constituido por un conjunto (bloque) de conocimientos interrelacionados que interviene en los siguientes procesos: interpretación del dato sensorial (lingüístico y no lingüístico), recuperación de la información de la memoria, organización de la acción, establecimiento de metas y submetas, ubicación y búsqueda de los recursos para la acción”. (Ibid. p.78).

El esquema está presente en los principales procesos cognitivos, como son la percepción, la atención, la memoria, el aprendizaje, la instrucción y la comprensión de la lectura.

La teoría de los esquemas explica como el conocimiento existente en la gente afecta la comprensión. Un esquema es una estructura abstracta de conocimiento. Es estructura en el sentido de que indica las relaciones entre los conceptos constituyentes. Es abstracta porque un esquema tiene el potencial para cubrir un número de textos que difieren en aspectos particulares. Un lector comprende un mensaje cuando es capaz de activar o construir un esquema que integre los

objetos o eventos descritos. (Cfr. Wilson-Anderson:1986) Estos autores comparan la comprensión con la solución de un rompecabezas; las piezas encajan en su lugar sin ser forzadas, no quedan espacios vacíos, y el rompecabezas armado por completo revela una figura completa y coherente. Para comprender un texto no sólo es necesario conocer el significado de las palabras o frases, procesar gramaticalmente un párrafo o descifrar el sonido correspondiente a la letra de un texto, procesos que son necesarios y que representan la fase inicial; se requiere de un esquema que permita integrar el contenido de la lectura.

Según Ausubel, el conocimiento está organizado en estructuras jerárquicas en las que conceptos subordinados son incluidos bajo conceptos superordinados de nivel superior. La estructura proporciona un andamiaje que apoya la retención de la información como un cuerpo de conocimiento organizado. También funciona como un marco dentro del cual, se interpreta el conocimiento nuevo relacionado o se reaprende de manera eficiente el conocimiento olvidado. (Cfr. Good-Brophy: 1996).

Aunque Ausubel no se refiere específicamente a esquema, el concepto de estructura jerárquica encaja dentro de éste, ya que ambos coinciden en señalar que la estructura o esquema cognitivo permite activar el conocimiento que se posee sobre determinado concepto; seleccionar lo que interesa de la información e incorporarla al esquema correspondiente; relacionarla con otros esquemas así como crear nuevos campos de conocimiento en la mente.

La teoría de los esquemas y la del aprendizaje significativo coinciden en varios supuestos generales sobre el aprendizaje, que son básicos para el concepto de comprensión lectora que sustenta este trabajo. Los esquemas son producto de la historia particular de cada individuo y de su medio social y cultural. Para aprender significativamente, es necesario activar los esquemas o estructuras con que cuenta el sujeto que aprende. El material nuevo debe ser presentado en un

contexto familiar de forma que pueda corresponder con el esquema del individuo. El aprendizaje se debe organizar de manera lógica y coherente, no es un proceso lineal, donde se acumula información; es dinámico, porque puede modificar viejos esquemas, construir nuevos o combinar varios.

Los esquemas como representación del conocimiento a todos los niveles, son particularmente importantes para la comprensión lectora. Los esquemas permiten extraer significado del texto porque proveen el marco de referencia para asimilar la información que aparece en éste.

Todos los lectores, en el proceso de construir significado, hacen uso de las claves del lenguaje. Los niños llegan a la escuela habilitados con un conocimiento previo del lenguaje, lo utilizan de manera espontánea y eficiente en su casa y en su comunidad. Han desarrollado una conciencia metalingüística que emplean al enfrentarse a materiales escritos. Hay una clara relación entre el lenguaje, el significado de un texto y las propias experiencias del niño, lo que permite que el material escrito le resulte predecible. En la medida en que el material de lectura incluya el lenguaje significativo que ya conoce, será más eficiente el uso que haga de su conocimiento previo para construir significado, ya que trasladan el lenguaje oral al escrito en los sistemas fonético, sintáctico, semántico y pragmático. (Cfr. Goodman, Et.Al: 1996)

Al igual que en la lengua oral, en la escrita existen diferentes niveles de esquemas que son indispensables para la comprensión de lo que se lee. El esquema del nivel más elemental es el *fónico*, para pasar después al *sintáctico*, y terminar en los niveles *semántico* y *pragmático*.

Primer nivel: fónico

Comprende los sonidos de la lengua oral. En la lengua escrita vienen a ser las letras que se corresponden con los sonidos, de ahí la dificultad para reconocer,

aquellos símbolos que no tienen un correspondiente auditivo. El sistema ortográfico es la manera en la que las letras se organizan en el lenguaje escrito; diferencias entre mayúsculas y minúsculas, puntuación, espacios y signos ortográficos son aspectos a considerar para la comprensión de la lengua escrita. No es una simple asociación entre letras y sonidos, se trata de que el lector comprenda la compleja relación que existe entre la manera como él mismo habla y la manera como el lenguaje se organiza en textos escritos. El sistema fónico, permite a los lectores entender como son estas relaciones entre la lengua hablada y la escrita.

Como señala Emilia Ferreiro (1991), la alfabetización es un proceso de desarrollo que comprende tres etapas² y culmina cuando los futuros lectores comprenden que la similitud sonora implica similitud de letras y que las diferencias sonoras generalmente suponen letras diferentes.

Segundo nivel: sistema sintáctico

Se refiere a las relaciones de palabras, oraciones y párrafos. Incluye el orden de las palabras, la morfología, el número, el género, etc. Los niños trasladan su conocimiento de la lengua hablada, a la forma como están estructuradas las frases en un libro. Pueden saber si una oración está bien construida o no, sin necesidad de saber reglas gramaticales. Cuando el material escrito tiene una estructura similar a la sintaxis que les es familiar, son capaces de predecir, y confirmar sus estrategias. (Cfr. Goodman, Et. Al: 1996). Aún lectores eficientes, al enfrentarse a un texto con una sintaxis inusual, complicada o que desconocen, enfrentan graves dificultades para comprender lo que el autor trata de comunicar.

² En el primer nivel de alfabetización se logran: considerar las cadenas de letras como objetos sustitutos y hacer una clara distinción entre dos modos de representación gráfica; el modo icónico (el dibujo) y el no icónico (la escritura). En el segundo nivel se llega a la construcción de modos de diferenciación entre escrituras, a partir de este momento los niños empiezan a buscar en las cadenas escritas diferencias objetivas que justifiquen interpretaciones diferentes. En el tercer nivel hay "fonetización" de la representación escrita. Los niños hispano parlantes construyen tres hipótesis bien diferenciadas durante el período que caracteriza este nivel: silábica, silábico-alfabética y alfabética. (Ferreiro:1991. Desarrollo de la alfabetización. Psicogénesis; pp.21-35. Compilado por Goodman Yetta en Los niños construyen su lectoescritura)

Tercero y cuarto niveles: sistema semántico y sistema pragmático

Incluye las relaciones entre el lenguaje y su significado; lo que las palabras y oraciones significan y como este significado puede cambiar con el tiempo. También permite conocer qué significado tienen las palabras y oraciones en diferentes contextos, es decir, cuando una palabra se está utilizando con su sentido denotativo (su significado explícito o primario, la definición de diccionario) o con sentido connotativo (sentidos secundarios que dependen de la situación concreta, el ambiente pasado del que habla y del que escucha, de factores socioculturales y de matices afectivos o emocionales.)

Aunado al sistema semántico, se encuentra el pragmático, que contempla el contexto social, cultural e histórico de la lengua y lo pone al servicio del lector para la adecuada interpretación del texto escrito. Entre más cercano sea el contenido de los materiales de lectura a la vida y experiencias de los estudiantes y más cercanos los conceptos a lo que ya conocen, más fácil les será construir un significado personal así como entender los significados que el autor pretendía comunicar. Al mismo tiempo, la lectura ampliará el conocimiento y visión del universo del estudiante. El sistema pragmático, constituye entonces el bagaje personal de cada individuo y su particular manera de concebir el mundo que le rodea.

Por lo anteriormente expuesto, la comprensión de la lectura se basa en el entendimiento del significado de las palabras, el conocimiento de sus posibles variaciones y en la interpretación y valoración personal del contenido. Los niños necesitan tener información en sus memorias que se relacione de alguna manera con las nuevas ideas que se espera que aprendan. Necesitan involucrarse activamente para realizar las conexiones necesarias para comprender. El conocimiento se construye con la interacción entre el alumno, el maestro y el texto escrito. Entre menos interrelaciones de estas diversas fuentes de información se realicen, menor será la comprensión. Entre más conexiones entre las ideas, el

conocimiento de las palabras y el contenido del material se hagan, mayor será la comprensión, ya que podrán hacer suya la información. (*Vid.* Glazer: 2000)

En el aprendizaje de la lengua escrita, es imprescindible tomar en cuenta que cada lector es diferente, con gustos e intereses propios, por lo que es necesario proporcionarles una gran variedad de textos y temas para lograr que la información encaje en sus esquemas, y conecten la nueva información con lo que ya tenían.

Numerosos estudios sobre la comprensión de lectura se apoyan en la teoría de los esquemas, estructuras o redes de conocimiento que los lectores poseen. Esta forma de concebir el aprendizaje, constructivista y cognoscitivista, permite introducir conceptos para la comprensión lectora tales como conocimiento previo, inferencias, predicciones e hipótesis, todas ellas estrategias para la comprensión, que se explican más adelante.

2.4 El texto y el lector.

Para comprender la interacción dinámica que se lleva a cabo durante el proceso de comprensión de la lectura, se debe establecer cuál es el papel del texto y cuál el del lector. Al leer, los lectores se enfrentan una diversidad de textos: narrativos, descriptivos, expositivos, instructivos, etc. No es lo mismo leer una novela, que un periódico; leer una receta de cocina o un tratado de derecho. Textos variados despiertan diferentes expectativas en el lector. Un texto escrito puede tener propiedades estructurales que hagan que el lector necesite una mayor o menor cantidad interpretativa. (*Vid.* González Márquez:1991; Hinojosa, *Et.Al.*,1987; Solé: 1998)

Como lectores, se cuenta con un marco referencial para adecuar la lectura al tipo de texto que se lee. Por ejemplo, cuando se lee una narración, se espera un desarrollo cronológico que explique los sucesos en un orden dado: introducción,

complicación, acción, resolución; el autor brinda un tema, una trama, personajes que interactúan, etc. En un texto expositivo, deben existir ciertas características estructurales acordes a su objetivo de presentar información sobre teorías, personajes, hechos, etc. (Cfr. Muth:1990). Y así, en cada uno de los diferentes tipos de textos, hay elementos que los caracterizan.

Existen numerosos trabajos dedicados a clasificar y establecer las características de los diferentes tipos de textos escritos, y dado que no es ese el propósito de este estudio, sólo se destaca lo importante que es para un lector conocer los elementos que distinguen a un tipo de texto de otro, así como las pistas que conducen a su mejor comprensión. A este respecto, tanto Isabel Solé (1998), como un artículo reciente de Yopp-Yopp (2000) señalan la necesidad de incluir en los grados iniciales de primaria, todo tipo de textos, para que desde pequeños los niños se familiaricen con ellos. El contacto temprano con textos informativos y expositivos va construyendo el marco que los estudiantes necesitarán para ser exitosos con futuros materiales de lectura.

Los textos también tienen recursos cohesivos que lo ligan y le dan unidad, por ejemplo, repetición de una misma palabra y de sus sinónimos o la omisión de expresiones superficiales cuyo contenido conceptual puede ser inferido.

Los textos requieren cohesión, es decir, una lógica a nivel de sintaxis textual, en la que un elemento del texto necesariamente refiere a otro mediante recursos lingüísticos diferentes como son la referencia, sustitución, elipsis, reiteración, etc. También requieren coherencia a nivel de la semántica, que aduce más al contenido que a la forma. Se requiere de ambos factores para que el proceso de comprensión funcione adecuadamente. Cohesión y coherencia, son propiedades fundamentales del texto. Hay que aclarar que ambas propiedades están tan relacionadas, que es difícil distinguirlas claramente; tan es así, que algunos autores utilizan ambos términos en forma indistinta. De cualquier forma, sería difícil tener un texto con un

hilo temático conductor claro sin que haya cohesión interna; un texto debe tener además de cohesión y un tema definido, una estructura global y un estilo uniforme que lo hagan funcionar como una unidad. (Cfr. Pellicer-Vernón:1993)

Un texto bien estructurado, favorece el recuerdo y la comprensión de la información y facilita el trabajo cognitivo del lector. Un texto que no presenta cohesión, que está mal estructurado, se convierte en una tarea bastante difícil para el lector, quien va a necesitar utilizar mayor número de estrategias para comprenderlo. Es entonces muy importante, que se enseñe a los niños cómo enfrentarse al material escrito. Conocer los diversos tipos de textos, así como su función y estructura, puede contribuir enormemente a la comprensión. Algunas estrategias como por ejemplo leer los índices y encabezados, pueden utilizarse para informar a los lectores anticipadamente acerca de lo que va a tratar un texto o lo que pueden esperar aprender de él, o determinar que apartados requieren una lectura más cuidadosa, en función de su objetivo de lectura. (Cfr. Garton-Pratt: 1991)

Por su parte, el papel del lector al enfrentarse al material escrito incluye:

- 1) Su experiencia previa a la lectura.
- 2) Sus habilidades de pensamiento.
- 3) Sus habilidades metacognitivas, relacionadas con la forma en que el lector regula su lectura y enfrenta las dificultades.

1) *Experiencia previa*: su importancia se expuso cuando se habló de los esquemas. Las palabras del texto evocan los esquemas o estructuras en que está organizado el conocimiento y la experiencia del lector, lo que determina las expectativas que éste tiene acerca de lo que puede venir a continuación en la lectura: los lectores son capaces de anticipar el texto. (Cfr. Hinojosa, Et.Al: 1987)

2) *Habilidades de pensamiento*: desarrolladas por el lector durante la lectura, tales como: atención y nivel de concentración que el lector brinde al material escrito; comprender los propósitos explícitos e implícitos de la lectura; saber seleccionar las ideas más importantes y omitir detalles que no son significativos; organizar la información adquirida; elaborar y probar inferencias de diverso tipo, como interpretaciones, hipótesis, predicciones y conclusiones, condicionan igualmente la comprensión del texto. (Vid. Condemarín: 1998; Morles: 1991; Solé: 1998)

3) *Las habilidades metacognitivas*: promueven en el estudiante el uso consciente, sistemático y oportuno de las estrategias necesarias para obtener el éxito en una tarea; la metacognición incluye la autorregulación, el estar conscientes del propio proceso de lectura para, en caso necesario, implementar las actividades correctivas necesarias para la comprensión. (Vid. Hinojosa, Et.Al: 1987; Palincsar-Brown:1989; Ríos Cabrera:1991) El conocimiento metacognitivo le permite al lector seleccionar, emplear, controlar y evaluar el uso de estrategias.

Una vez especificados los papeles del texto y del lector, y su importancia en el proceso de la comprensión lectora, se aborda otro de los temas claves para hacer de la lectura un proceso significativo: las estrategias.

2.5 Las Estrategias

Es un consenso general entre los estudiosos del tema, que la lectura eficaz requiere del uso adecuado de estrategias, mismas que no siempre se adquieren en forma espontánea, sino que deben ser enseñadas. Los buenos lectores poseen un plan para comprender, usan una gran variedad de estrategias de lectura y pueden monitorear su propia comprensión antes, durante y después de la lectura. (Cfr. Salembier:1999)

Como ya se mencionó, las estrategias son un enfoque actual y obligado al estudiar la comprensión lectora, aunque existen desacuerdos acerca de cuáles son las más importantes y cuándo y cómo deben ser utilizadas. Keneth Goodman (1995) define la estrategia como un amplio esquema para obtener, evaluar y utilizar información. De acuerdo con Ellis y Lenz (citado en Salembier: 1999) una estrategia es el acercamiento individual a una tarea. Incluye como piensa y actúa el estudiante cuando planea, ejecuta y evalúa su propia actuación y sus consecuencias.

La estrategia, a diferencia de un procedimiento, no detalla ni prescribe totalmente el curso de una acción. Es independiente de un ámbito particular y puede generalizarse; su aplicación correcta requerirá, por el contrario, su contextualización para el problema de que se trate. (*Cfr.* Solé: 1998) Es decir, no sólo hay que conocer las estrategias, sino en qué momento se debe hacer uso de ellas.

Se pueden diferenciar dos niveles generales de estrategias: el primero, ayuda al lector a construir un modelo de significado a partir de la información existente en el texto y en la mente del lector (conocimiento previo), con la del ambiente social (contexto) y con la de la página (texto). La información adquiere ciertas formas sistemáticas; los buenos lectores captan diferentes tipos de macroseñales en el texto, que son sistemas que indican la organización de la información en la página. El segundo, el que el lector emplea para controlar el progreso que realiza en la comprensión del texto, detectando las dificultades e iniciando nuevas estrategias para superarlas, como pueden ser ignorar la sección difícil de comprender, suspender los juicios, elaborar una hipótesis de tanteo, releer el contexto previo y consultar una fuente experta. Su empleo depende del propósito con que se lleve a cabo la lectura. (*Cfr.* Johntson: 1989)

Existen numerosas tipologías o clasificaciones que dependen del tipo de texto y el propósito del lector; por ejemplo, estrategias de organización, para procesar la información, resolver problemas, regular el proceso; estrategias individuales, de grupo, etc. (Cfr. Morles: 1991).

Aquí se presentan solamente las estrategias basadas en la teoría del esquema, de corte constructivista y cognoscitivista, que se ubican en los apartados que se señalaron al estudiar el papel del lector: experiencia previa a la lectura, habilidades cognitivas y la utilización de habilidades metacognitivas, ya que un individuo que se aplica a una tarea en estado estratégico, es plenamente consciente de lo que persigue y se mantiene alerta para ver si logra su objetivo.

Las actividades cognitivas que deberán ser fomentadas o activadas mediante las estrategias, en el acto de leer, son:

- 1) Aclarar y comprender los propósitos de lectura: ¿voy a leer por diversión, para obtener información, para estudiar, para seguir instrucciones, etc.?
- 2) Activar y aportar a la lectura el conocimiento previo, para crear relaciones entre lo que ya se sabe y la nueva información que presenta el texto. ¿Qué sé acerca del contenido de este texto, del autor, del tipo de texto, etc.?
- 3) Dirigir la atención a lo fundamental; que los contenidos principales se conviertan en lo central. ¿Cuál es la información más importante que el texto proporciona y que es necesaria para lograr mi objetivo de lectura?
- 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. ¿Tiene sentido lo que leo, se entiende lo que quiere expresar?
- 5) Comprobar continuamente si la comprensión tiene lugar, usando actividades de control como por ejemplo paráfrasis o autointerrogación. ¿Qué se pretende explicar en este párrafo? ¿Cuál es la idea fundamental que puedo extraer?

- 6) Elaborar y probar inferencias de diverso tipo como interpretaciones, hipótesis, predicciones, conclusiones y evaluarlas. ¿Cuál podría ser el final de la novela? ¿Por qué el personaje actúa de esa manera? (Vid. Palincsar y Brown: 1989; Solé: 1998)

Las estrategias que son fundamentales dentro de este marco, y que se someterán a estudio durante la investigación, son las siguientes:

- **Propósitos de la lectura**
- **Activación de esquemas y conocimiento previo.**
- **Predicciones o hipótesis**
- **Inferencias**
- **Autorregulación.**

Propósitos de la lectura.

Como se ha mencionado anteriormente, en toda lectura debe existir un propósito, que es el que guía la búsqueda de significado. Este objetivo es el que induce a la persona a leer un texto e influye en la interpretación que se extrae de él. (Vid. Johnston: 1989; Solé, 1998). Cuando el estudiante lee con un propósito claro, analiza el contenido en función del interés que le despierta. El proporcionar contenidos de lectura relevantes implica que el educador tiene en consideración los marcos de referencia entre el lector y el texto. Enfrentarse a un texto sin saber el objetivo de lectura, es como tratar de llegar a un lugar desconocido sin la ayuda de un guía.

Los propósitos de lectura generalmente controlan las estrategias que el lector utiliza para predecir y comprender lo que está leyendo. La postura que el lector adopta durante su lectura, depende de su objetivo, aún cuando se trate del mismo texto. (Cfr. Goodman, Et.Al: 1996) Por ejemplo, al leer una novela sólo por placer se hace de una manera mucho más relajada que si se lee la misma novela y hay

que realizar un análisis de personajes. La atención en este caso estará enfocada a las actitudes, motivaciones y caracterización de los personajes, dejando un poco de lado el estilo, lenguaje, etc.

Aún sin ser conscientes de ello, los lectores eficientes fijan sus propios propósitos de lectura, y toman una postura. Los objetivos pueden ser muy variados, y habrá tantos objetivos como lectores en diferentes situaciones y momentos. Lo importante es tener muy claro qué se pretende obtener de una lectura y discutir con los estudiantes la relevancia de fijar su propio objetivo.

Se ha demostrado que el desconocimiento de las demandas de la tarea que se realiza, tiene relación con el fracaso en la lectura. Por ejemplo, los niños tal vez no sean conscientes de que el objetivo de leer un texto es obtener información, y dedican su esfuerzo central en descodificar correctamente. (Cfr. Johntson: 1989)

Un estudio reciente de Baker y Wigfield (1999) demuestra cómo los lectores que se involucran (engagement perspective) están motivados a leer porque tienen un propósito, una meta. Existen diferentes clases de propósitos que responden a diferentes motivaciones. Una motivación importante es la social, el construir y compartir significados obtenidos de la lectura con amigos y familia, y para encontrarse con las expectativas de los otros. Esta perspectiva de lectura integra aspectos cognitivos, motivacionales y sociales.

Activación de esquemas y conocimiento previo.

La idea principal que subyace en la comprensión de textos escritos es que para poder entender, hay que conocer algo acerca de él; se toma la información que ya se posee y se utilizan estrategias que ayuden a encontrar en la memoria algo que conecte con la nueva información: una experiencia, una idea o un sentimiento. Preguntarse, ¿qué sé acerca de este texto?, es poner en marcha los esquemas o estructuras en que está organizados el conocimiento y experiencia. Si el texto está

bien escrito y el lector posee un conocimiento adecuado sobre él, tiene muchas posibilidades de poder darle significado.

Cuando falla la comprensión, a pesar de que el texto posea la coherencia necesaria, puede deberse a tres causas, que señala Rumelhart (citado por Puente: 1991, p. 88)

- 1) Que el lector no posee los conocimientos previos requeridos para poder abordarlo.
- 2) Que posea el conocimiento previo, pero que el texto no ofrezca claves para evocarlo.
- 3) Que el lector pueda interpretar adecuadamente el texto, pero que esa interpretación no corresponda con la que pretendía el autor. En este caso, el lector entiende el texto pero malinterpreta el mensaje del autor.

Por todo lo anterior, es necesario que la enseñanza comience con una evocación del conocimiento anterior que los alumnos tienen del tema que se va a tratar, evaluarlo y que el profesor tenga claramente establecidas, antes de la lectura, con que bases cuentan los niños para poder abordarla. Antes de leer se deben activar los esquemas relevantes para ese contenido. (Vid. Condemarín: 1998; Muth: 1990; Solé: 1998)

Predicciones o hipótesis.

Cabe aclarar que algunos autores se refieren a esta estrategia como hipótesis (Vid. McGinitie, Et.Al.:1995; Ruth: 1990); otros utilizan indistintamente los términos de hipótesis y predicción, y la mayoría se refiere a ella como predicciones (Vid. Condemarín: 1998.; Goodman, Et.Al.: 1996; Solé: 1998). La postura en este trabajo, es considerar que hipótesis y predicciones realizan la misma función, y por lo tanto son términos que pueden ser utilizados como sinónimos.

Los lectores utilizan su conocimiento disponible y sus esquemas para predecir lo que vendrá en el texto y cuál será su significado. Se realizan predicciones a nivel de texto (léxico, sintáctico, semántico) y a nivel de contenido, de ideas. Se pueden hacer predicciones ya sea para adivinar el final de una historia, como para predecir la lógica de una explicación, la estructura de una oración compleja o el final de una palabra.

Los estudiantes deben ser estimulados a anticipar o predecir lo que van a encontrar en el texto. Una buena manera de hacer esto es ayudar a los alumnos a plantearse preguntas y respuestas a partir de la lectura del título, de un encabezado o de un primer párrafo. El interés de un niño pequeño en un cuento, aún cuando todavía no lee, se acentúa si a lo largo de la lectura se le pregunta que cree que va a pasar a continuación. Los niños disfrutan descubriendo si lo que predijeron que sucedería realmente pasa o no, al tiempo que activan importantes procesos cognitivos.

Los propósitos de lectura, la activación de conocimientos previos y las predicciones, son estrategias que pueden considerarse previas a la lectura en sí. Sin embargo, durante todo el proceso se siguen llevando a cabo en mayor o menor medida. Conforme avanza la lectura, se realizan nuevas predicciones, se confirma si el objetivo se cumple, o si hay la necesidad de recurrir a otros esquemas o evocar otros conocimientos. Son estrategias básicas para la comprensión, y que además inciden en el interés y motivación por la lectura.

Una sesión de lectura puede ser más productiva si antes de iniciar la actividad se establece el objetivo, se activa el conocimiento previo y se realizan predicciones. En un artículo de Vaughn-Klinger (1999), se enseñan las tres estrategias anteriores, al iniciar el proceso (Preview). El propósito es motivar el interés de los estudiantes en lo que van a leer, activar el conocimiento previo y asistir a los estudiantes a generar predicciones acerca del texto. Se les enseña a dar un vistazo rápido al material (Scan), para buscar pistas acerca de la historia, el

contexto, el lugar, los caracteres principales y los puntos más importantes de lo que van a leer. Después, se discuten en grupo las predicciones y las conexiones que han hecho entre lo que ya saben y lo que están a punto de leer.

Un excelente medio para establecer un objetivo, activar conocimientos previos así como realizar predicciones, es sin duda, la elaboración de preguntas: el preguntarse ¿Qué?, ¿Quién?, ¿Cuándo?, ¿Cuál?, ¿Cómo?, ¿Dónde?, etc., al leer un texto, es de gran ayuda para activar las estrategias conducentes a la comprensión lectora.

Todas las estrategias mencionadas tienen la finalidad de suscitar en el alumno el interés por la lectura, y proporcionarle los recursos necesarios para que pueda afrontarla con seguridad y confianza convirtiéndolo en un lector activo.

Inferencias

Una vez definida la comprensión como la construcción de significado en la interacción entre texto y lector, no se puede considerar que los lectores han comprendido, si sólo son capaces de repetir de memoria los elementos. Comprenden un texto cuando establecen conexiones lógicas entre las ideas y pueden expresarlas de otra manera. Las inferencias son "actos fundamentales de comprensión, ya que nos permiten dar sentido a diferentes palabras, unir proposiciones y frases y completar las partes de información ausentes" (Johnston: 1989, p.22).

En lenguaje coloquial, se conocen las inferencias, bajo el nombre de conclusiones que pueden ser obtenidas sobre la base de los datos que el texto proporciona, o de la propia experiencia del lector y de su contexto social. Para Lipman (1992) es imprescindible que el lector tenga razones que apoyen sus inferencias acerca de lo leído. Las relaciones entre los diferentes componentes de un texto pueden ser

comprendidas a veces con inducciones otras con deducciones, inferencias lógicas, que ayudan a orientar la acción.

Las inferencias, exigen del lector, la capacidad de sintetizar. Sin embargo, una de las dificultades más serias que experimentan los niños en la escuela elemental, es la de extraer inferencias. Se puede conseguir que progresen, si partiendo de su propia experiencia, se les hace comprender la posibilidad de ir más allá de lo que ven y leen; ya que, en la medida en que permanecen atados a sus percepciones concretas y a las expresiones lingüísticas que les rodean, pueden sentirse tan confundidos, que no puedan ir más allá del contenido y de los hechos y empezar un buen proceso de pensamiento.

Goodman (1995) señala que las inferencias permiten establecer conexiones entre los diversos elementos del texto e integrar la información explícita e implícita con el conocimiento previo del lector. Son utilizadas para decidir sobre el antecedente de un pronombre, sobre la relación entre personajes o sobre su pasado, sobre las preferencias del autor, etc.

Entre más ambigüedades posea el texto, más inferencias se requerirán, por parte del lector. Este ir llenando los huecos de la información que no está incluida en el texto, es parte fundamental del proceso de comprensión, y se relaciona con el conocimiento previo: cuanto mayor es el conocimiento previo del lector, mayor es la probabilidad de que conozca las palabras relevantes, de que haga las inferencias adecuadas mientras lee y de que construya modelos de significado correctos. (Cfr. Johnston: 1989)

Para diferentes autores existen diversas clases de inferencia, dependiendo del tipo de relaciones que permiten establecer. Peter Johnston (1989), propone la siguiente clasificación de inferencias, en el proceso de lectura:

- 1) Relaciones lógicas:

- a. Motivacional: por ejemplo, el texto dice "Ana descubrió una serpiente", se puede inferir que es probable que Ana tenga miedo.
- b. Capacidad: se infiere que la pobreza limita el acceso a ciertos lugares.
- c. Causa psicológica: en una relación de pareja, se infiere que si el novio presta mucha atención a otra mujer es probable que le guste.
- d. Causa física: se puede inferir que el incendio fue provocado porque alguien tiró una colilla prendida.

2) Relaciones informativas:

- a. Espacial y temporal: si A ocurrió antes de B, puede inferirse que B ocurrió después de A.
- b. Pronominal y léxica: se puede saber a quién se refiere un pronombre en una frase, o cuál de los significados de una palabra es el adecuado para el contexto de la lectura.

3) De evaluación: inferencias basadas en juicios morales y sociales. Pedro le pega a su mujer; por lo tanto, Pedro no es una buena persona.

"Estas inferencias son la esencia misma de la comprensión lectura, y cuántas más se hagan, mejor se comprenderá el texto. Pero esto no significa que el lector tenga que generar todas las inferencias posibles, porque perdería el mensaje del autor. El lector, más bien, tiene un sistema para organizar las inferencias". (Johnston: 1989, p.24).

Según Aníbal Puente (1991), una lectura demasiado explícita reduce la capacidad creativa del lector y el nivel de construcción interpretativa. Los textos son más interesantes cuando el lector espontáneamente elabora inferencias lógicas. Sin embargo, en algunos casos, como en textos de información científica, los autores

organizan el contenido estableciendo relaciones explícitas entre los elementos, para reducir las posibles incertidumbres que puedan surgir al lector.

Autorregulación. (Metacognición)

La metacognición incluye dos procesos centrales pero diferenciados:

- a) El conocimiento y la conciencia que un individuo tiene sobre sus propios procesos cognitivos y
- b) Las actividades que el individuo utiliza para regular dichos procesos, que es lo que se denomina autorregulación. (Cfr. Rojas Drummond, Et.Al: 1992)

En la lectura, constantemente se llevan a cabo esos dos procesos metacognitivos: primero, se detectan los errores o lagunas de comprensión; una vez identificado el problema, hay que saber qué podemos hacer, lo cual supone tomar decisiones importantes en el curso de la lectura.

A este respecto coincide Peter Johnston (1989), quien señala que además de los procesos de razonamiento, los buenos lectores controlan el progreso de su comprensión y, si lo necesitan, adoptan estrategias correctoras. Ya se han mencionado las actividades cognitivas que deberán ser fomentadas o activadas mediante las estrategias: las tres primeras son aclarar propósitos de lectura, activar conocimiento previo, centrar la atención en el contenido principal y no en detalles. Las tres últimas, son expresamente estrategias metacognitivas:

- Verificar las actividades que se están realizando para determinar si la comprensión está ocurriendo.
- Involucrarse en actividades de generación de preguntas para determinar si los objetivos se están cumpliendo
- Tomar acciones correctivas cuando se detectan fallas en la comprensión.

Un lector al enfrentarse a un texto puede plantearse objetivos de lectura, activar esquemas y conocimiento previo y realizar predicciones e inferencias conforme avanza en la lectura; sin embargo, si tiene la sensación de no estar comprendiendo, entonces debe encontrar la causa. Las dificultades para comprender un texto pueden deberse tanto a las características del material de lectura como a la complejidad del contenido, del lenguaje, de la presentación, del estilo del escritor, etc., o bien a que el significado que el lector puede atribuir no es coherente con la interpretación que va realizando del texto. Una vez detectada cuál es la dificultad, se debe proceder con un plan de acción correctivo que permita mejorar el desempeño y superar las dificultades. El proceso descrito sería el ideal para que la lectura sea significativa.

Hay un consenso entre los investigadores en cuanto a los lectores eficientes: todos ellos tienen un plan para comprender y utilizan de manera efectiva una variedad de estrategias para monitorear su comprensión antes, durante y después de la lectura. La mayor parte de las investigaciones durante la última década se han centrado en enseñar a estudiantes con dificultades de lectura a emplear una o más estrategias para procesar la información y monitorear su propia comprensión. La investigación en la instrucción estratégica se enfoca en la manera de enseñar a los alumnos a autorregular el uso de esas estrategias para poder convertirse en lectores independientes más exitosos. (Salembier: 1999, p. 298)

No obstante, la mayor parte de los lectores no son conscientes de cuáles estrategias permiten mejorar la comprensión y cómo se puede controlar y autorregular la lectura. Esto se debe principalmente a que tanto las estrategias como los procesos metacognitivos no siempre surgen espontáneamente en los individuos, sino que deben ser enseñadas o modeladas, es decir, producto de un proceso de mediación.

La enseñanza de estrategias de lectura.

A continuación se señalan algunos puntos importantes que se deben tomar en cuenta si se quiere convertir a los alumnos en lectores estratégicos.

Los investigadores coinciden en señalar que un maestro sin experiencia en enseñanza de estrategias, debe concentrarse en enseñar unas pocas al principio, que puedan ser aplicadas a una amplia variedad de textos. Una vez que el maestro posea un esquema para enseñar estrategias, lo transfiera a programas de estrategias múltiples que se sugieren dentro de la amplia literatura que hay sobre el tema. El objetivo es construir un repertorio de diversas estrategias de comprensión, un set integrado, que responda a un plan general para ser estratégico. (Cfr. Dowhower:1999)

La enseñanza estratégica debe incluir no sólo la definición de lo que es la estrategia en sí, sino también el que el alumno entienda los pasos o procesos que involucra el utilizar una estrategia (Procedural knowledge); y el saber el porqué, cuándo y cómo seleccionar y aplicar una estrategia además de evaluar su efectividad. (Conditional knowledge). (Cfr. Simpson-Nist: 2000)

Por otro lado, y de acuerdo con lo que se planteó al iniciar el capítulo, la enseñanza se da primero en el plano social, de ahí la importancia de plantear la lectura como un proceso de interacción social dentro del salón de clases y de que el maestro conozca y practique consciente y activamente los supuestos Vigotskyanos sobre mediación y zona de desarrollo próximo. Lo cual, sin duda alguna, incidirá positivamente en la formación como lectores de los niños.

Algunos procesos cognoscitivos en el niño son regulados originalmente por otros, ya sea padres, maestros, hermanos, etc., y gradualmente, el sujeto aumenta su control sobre sus propias actividades, hasta que las puede regular de manera más internalizada, autónoma. El niño aprende cuando se involucra y dialoga con

miembros más capacitados de la comunidad (el mediador). Vigotsky distingue entre el nivel real de desarrollo y el nivel de desarrollo potencial. El primero se refiere a la capacidad de resolver un problema de manera independiente y el segundo a la resolución de problemas bajo la guía de un adulto o en colaboración con otro más capaz (zona de desarrollo próximo). Al enseñar estrategias, los maestros preparan el andamiaje adecuado para que el alumno vaya haciendo suyo el proceso, siempre ubicándose en el nivel inmediato superior del nivel real de desarrollo de sus alumnos, ni por debajo, ni en el mismo nivel, ni muy por encima. (*Vid.* Maria: 2000.; Ríos Cabrera: 1991; Rojas Drummond, *Et.Al*: 1992)

Por ello, la enseñanza estratégica en la lectura no debe considerarse sólo como un modelo de transmisión, en el que los maestros controlan y dirigen con largas dosis de explicación directa, enfatizando en pocas habilidades y en contextos aislados. La perspectiva es más amplia. La enseñanza estratégica debe estar situada en las necesidades del estudiante y en las demandas de la tarea de lectura. En la enseñanza estratégica, el maestro se convierte en mediador, el otro más capaz, que lleva la batuta del proceso de aprendizaje; la interacción mediador-estudiante estará orientada a establecer claramente cómo se lee para comprender, qué estrategias deben utilizarse, por qué es importante el uso de determinadas estrategias y saber cómo regularlas.

Dentro de su papel de mediador, el maestro puede implementar una serie de acciones que lo lleven a cumplir sus objetivos de enseñanza: tareas de lectura compartida, ejemplificar la utilidad práctica de las estrategias utilizadas, modelar la utilización autorregulada de estrategias de comprensión, promover la relectura del material para verificar la comprensión e inclusión de las ideas principales, etc. Lo importante es que tanto estudiantes como maestros deben aprender a hacer público y explícito su proceso de pensamiento y la manera que encontraron para dar sentido a lo que leen, mientras leen. (*Vid.* Dowhower:1999; Ríos Cabrera: 1991; Solé: 1998.)

Diversas investigaciones referentes a la enseñanza estratégica de la lectura concluyen lo siguientes:

- 1) Los lectores expertos utilizan muchas estrategias para procesar textos.
- 2) Las estrategias aprendidas en grupo, se transfieren a situaciones de lectura autónoma.
- 3) Se pueden enseñar estrategias a los estudiantes que no las utilizan espontáneamente.
- 4) Los buenos y malos lectores utilizan el mismo número y tipo de estrategias en textos fáciles. Con material difícil, los que más comprenden son los que utilizan más estrategias.
- 5) La enseñanza estratégica ayuda a lectores medios y bajos a mejorar la comprensión.
- 6) Lectores poco hábiles, a los que se ha enseñado una estrategia, a veces no se distinguen de buenos lectores que no la saben. (Cfr. Dowhower: 1999)

Señala Isabel Solé (1998), que además de conseguir que los estudiantes posean las estrategias y técnicas para comprender la lectura, no hay que olvidar que se debe fomentar la lectura como una actividad placentera y voluntaria. Tanto niños como maestros deben estar motivados para aprender y enseñar a leer, y valorar esta actividad como instrumento imprescindible de aprendizaje, información y disfrute. Por ello es necesario articular diferentes situaciones de lectura, oral, colectiva, individual, silenciosa o compartida, y conseguir los textos más adecuados para lograr los objetivos que se proponen. Lo que se pretende es que la lectura resulte significativa para los niños, y responda a una finalidad que ellos puedan comprender y compartir.

La lectura es una actividad que los niños pueden elegir hacer o no, por ello requiere motivación. Muchos teóricos de la motivación proponen que la confianza individual

en la propia competencia y eficacia, la motivación intrínseca y extrínseca y los objetivos de logro, juegan un papel crucial en las decisiones que se toman acerca de qué actividades realizar, por cuánto tiempo hacerlas y cuánto esfuerzo dedicarles. Por ello, los lectores motivados, se involucran más en la lectura y tiene actitudes positivas hacia ella. (Cfr. Baker- Wigfield: 1999)

En el estudio mencionado, los autores señalan lo siguiente:

- 1) La competencia y eficacia remiten a la autoconfianza de que se puede ser exitoso al leer; y al reto, la voluntad de enfrentar material difícil.
- 2) La motivación intrínseca: se refiere a estar motivado, curioso e interesado en una actividad porque se desea, no sólo por razones externas como trabajar por un premio o calificación.

Motivación extrínseca: debido a que los niños realizan la mayor parte de la lectura en la escuela, donde su lectura es evaluada y comparada con la de otros, esta dimensión incluye: el reconocimiento, el placer de ser considerado un lector exitoso; leer para obtener buena calificación o ser evaluado favorablemente por el maestro; la competencia y el deseo de ser mejor que otros en esa actividad.

- 3) Ya que la lectura es una actividad social, y que los aspectos sociales del salón de clases tienen un impacto en los logros del alumno, se deben considerar los propósitos sociales de la lectura: construir y compartir significados obtenidos de la lectura con la familia y amigos, y la tendencia a coincidir con las expectativas de los demás.

Esta perspectiva concibe a los estudiantes como lectores motivados, estratégicos, conocedores y socialmente interactivos, lo cual engloba los aspectos que se deben manejar en el proceso de lectura. Un buen lector descodifica, procesa la información, construye significados, utiliza estrategias, controla y regula su lectura, y además comparte con otros la experiencia que deriva de la misma.

La lectura es un proceso muy complejo que requiere ser abordado desde una óptica más amplia a nivel personal e institucional. No se debe 'abandonar' a los niños sólo por el hecho de que dominan la decodificación, y pensar que la comprensión 'vendrá' como consecuencia lógica. Es indispensable que se amplíen los programas de lectura y dedicarles un tiempo específico dentro del currículum escolar. La lectura es el principal instrumento del aprendizaje y los niños deben aprender a aprender de los textos escritos.

Una vez expuesto el marco teórico, a continuación se describe la aproximación metodológica y los instrumentos que se utilizaron para recabar los datos necesarios.

CAPÍTULO III

PUESTA EN ESCENA

3.1 Metodología de la Investigación.

Introducción

Es importante aclarar que la investigación fue inicialmente un trabajo conjunto de dos investigadoras. El trabajo de campo fue dividido entre ambas, alternando los grupos de observación, el estudio de guías, las entrevistas, etc., pero realizando sesiones de trabajo juntas para la sistematización de datos y las primeras conclusiones. Por cuestiones personales y principalmente de tiempo, cada una terminó en forma individual la investigación.

Como se ha señalado, el objetivo principal de este trabajo es conocer la actuación de las maestras en cuanto a las estrategias que utilizan para facilitar la comprensión de sus alumnos, por lo que la metodología se centra principalmente en la observación y registro de sus interacciones con ellos en el aula. Para ampliar y completar la información, se recurrió a otras fuentes: se aplicó individualmente una prueba de comprensión lectora; se estudiaron las guías de trabajo que las maestras preparan y se hizo una revisión de los cuadernos de trabajo de los niños; además se realizaron entrevistas personales con las maestras de grupo y con una muestra representativa de los alumnos.

Al haber terminado el capítulo II "La lectura como un proceso de significación" y realizar las primeras observaciones y registros de campo, se confirmó el interés por dar respuesta a las preguntas de investigación planteadas al iniciar el trabajo, en el capítulo primero. Nuevamente se aclara que se está abarcando solamente una pequeña parte del problema de la comprensión lectora en la Institución: el que se refiere a la enseñanza de estrategias.

3.2 Los medios

La investigación está orientada a observar, registrar e interpretar la forma como las maestras transmiten a sus alumnos estrategias para la comprensión de la lectura, a través de sus interacciones en el aula. Dado que el trabajo se plantea dentro de una realidad educativa, los salones de 2º y 5º de primaria de una escuela específica, el método de investigación más adecuado es la metodología cualitativa y concretamente, la etnografía, que es una de las técnicas más utilizadas en investigación educativa.

¿Por qué metodología cualitativa? ¿Por qué etnografía? De acuerdo a la doctora Sonia Reynaga:

"La investigación cualitativa pretende dar cuenta de significados, actividades, acciones e interacciones cotidianas de distintos sujetos; observados éstos en un contexto específico o en un ámbito de dicho contexto. Así, la perspectiva cualitativa no está interesada en contar y medir cosas, ni convertir observaciones en números, se interesa por preguntar, interpretar y relacionar lo observado, es decir, por construir un sentido sobre la problemática que nos condujo al campo de la observación". (Reynaga:1998 en Mejía Arauz, p.126)

No interesa saber cuántos niños leen bien y cuántos mal, ni medir la velocidad, entonación o número de errores o aciertos. Interesa conocer en las interacciones e instrumentos de trabajo cotidianos, qué hace la maestra para habilitar a los niños con estrategias de comprensión.

El término etnografía deriva de la Antropología y significa literalmente "descripción del modo de vida de una raza o grupo de individuos". Para Woods (1989), la etnografía se interesa por lo que la gente hace, cómo se comporta, cómo interactúa. Se propone descubrir sus creencias, valores, perspectivas, motivaciones y la manera en que todo eso se da; también el cómo se desarrolla o cambia en un lapso de tiempo o de una situación a otra. Trata de hacer todo esto

desde dentro del grupo y desde dentro de las perspectivas de sus miembros. Lo que cuenta son sus significados e interpretaciones.

Dado que se intenta describir lo que sucede en el aula, de acuerdo con Taft (1994, citado por Arnal), la investigación etnográfica sirve para describir los eventos que tienen lugar en la vida del grupo, sobre todo, de las estructuras sociales y la conducta de los sujetos como miembros del mismo, así como la forma en que interpretan y significan la cultura a la que pertenecen.

El problema de investigación es de naturaleza tanto social como cognoscitiva y la etnografía permite dar cuenta de ambos:

"Permite tener acceso a la identificación de procesos cognoscitivos mediante una unidad de análisis más compleja y a la vez más accesible que el pensamiento por sí solo. Esta unidad de análisis es lo que conforma el escenario de actividad (actividad, interacción, expresiones verbales, actitudes...) proponemos el microanálisis como un medio para reconocer e interpretar la relación entre los aspectos que pueden identificarse como de naturaleza aparentemente externa a la persona y aspectos que tradicionalmente se han identificado como de naturaleza interna". (Mejía-Sandoval:1998, p.103).

Mediante la observación etnográfica, se trata también de dar cuenta de en qué medida la realidad que se vive en las aulas, corresponde con las pautas didácticas establecidas en el sistema de Educación Personalizada que sustenta a la Institución. Es importante conocer si estos postulados se encuentran en el diario proceder de las docentes, así como en los instrumentos de trabajo y si favorecen el desarrollo de la comprensión lectora en los alumnos.

Se tuvo especial cuidado en no perder de vista el objetivo principal: observar si la maestra propiciaba estrategias de comprensión al presentar los conocimientos mediante los diversos momentos e instrumentos didácticos, por lo que no se describe el proceso que se sigue para la comprensión lectora en los alumnos, tema

sin duda de gran relevancia, pero que rebasa los alcances de la presente investigación.

Como menciona Elsie Rockwell (1977), en el ensayo de *Huellas, Bardas y Veredas* de *La Escuela Cotidiana*, en la organización escolar intervienen diversas dimensiones en interacción constante, en cuyo contenido específico se transmiten implícitamente las diferentes acciones, situaciones u objetos de la experiencia escolar. La intención es reconstruir lo que sucede en los escenarios de investigación, y no solo considerarlo a partir de los documentos que declaran su 'deber ser', sino en el estudio de la vida cotidiana, viva, tal como se desarrolla día a día.

Se hizo descripción, registro e interpretación de los eventos que tienen lugar en el aula, en la vida de grupo de 2º y 5º de primaria respectivamente, especialmente del Trabajo Personal y Clases Colectivas, por ser los momentos en que la maestra interactúa directamente con sus alumnos y donde se pueden encontrar dichas estrategias.

Algunas de las dimensiones que se observaron, registraron y describieron, de acuerdo a la propuesta de Elsie Rockwell (1997) fueron:

- **La estructura de la experiencia escolar:** reglas que se utilizan para agrupar sujetos y normar su participación. Formas de comunicación que tienden a regular la interacción entre maestros y alumnos.
- **Los tiempos escolares:** cómo distribuye el tiempo la maestra en la actividad escolar; qué tiempo es efectivamente utilizado para el trabajo académico; qué ritmo se imprime al trabajo escolar en los distintos tipos de actividades; qué valoración implícita se da a ciertas actividades dependiendo del tiempo que se le otorga dentro del horario escolar

- **Formas de participación:** las diversas situaciones y formas de comunicación en términos de quienes interactúan y de qué manera lo hacen en torno a determinadas tareas o actividades.
- **Formas de enseñanza:** cómo enseña la maestra; si sigue los usos y tradiciones institucionales, etc.
- **Organización temática:** cómo están organizados los contenidos de enseñanza. Si la maestra selecciona, amplía o sintetiza temas.
- **Presentación formal del conocimiento:** cómo se presenta el conocimiento escolar, en forma concreta: elementos gráficos, formas de proceder o de hablar, actividades específicas. Aspectos que la maestra resalta más que otros, asociaciones y ejemplos particulares que propone o retoma de los alumnos. Énfasis final de las clases, lo que se reafirma o evalúa. Importancia que da a aspectos formales del trabajo escolar: limpieza, la letra, etc.
- **Límites entre el conocimiento escolar y el cotidiano:** la maestra incorpora el conocimiento cotidiano del niño a la clase para proponer ejemplos, para establecer relaciones entre lo nuevo y lo que ellos ya conocen. Integra a la enseñanza escolar los esquemas mediante los cuales los niños ordenan su propio conocimiento del mundo, y permiten que ellos elaboren sus ideas a partir de observaciones nuevas y las asocien a contenidos escolares. Retoman el conocimiento previo de los alumnos para introducir nuevos conocimientos.
- **Rituales y usos:** qué interacciones en la escuela se convierten en ritual, como el encuentro diario entre maestros y alumnos. Qué procedimientos son recurrentes y qué actividades se repiten con las mismas instrucciones. Qué

prácticas son tan comunes que ya no requieren instrucciones porque los niños tienen un conocimiento implícito de ellas.

- **El uso del lenguaje:** cómo se da la interacción verbal entre maestros y alumnos. Como se utiliza la lengua escrita, cuando se lee o se escribe.

En todo momento se registraron datos que permitieron conocer las estrategias que implementan los alumnos para la comprensión de los textos que leen. Por todo ello, la etnografía es el método más adecuado de trabajo para aproximarse a las interrogantes planteadas.

3.3 Los instrumentos

Para la recolección de datos, se utilizaron diversos instrumentos, que por la categoría a que pertenecen, se han dividido en dos niveles: 1) los que se aplicaron directamente en el aula y 2) las fuentes documentales adicionales.

1) En el aula:

A. Observación, registro e interpretación.

Fieles a la metodología, se realizó la observación de campo en forma directa, metódica y rigurosa de las interacciones, espontáneas o planeadas, que se dan entre maestra y alumnos y entre alumno y alumno, en el tiempo de trabajo personal y en algunas clases colectivas, documentando así, el acontecer del aula. Se trató de observación no participante pues no se intervino para nada en el hecho social investigado. Se observaron las pautas de conducta, atentos a lo que ocurría, reflexionando y tomando registros de campo. Fueron observaciones no estructuradas, ya que no se contó con la ayuda de elementos técnicos como cámaras de video o grabadoras.

Se inició el trabajo en el ciclo escolar anterior, con observaciones aleatorias a diferentes grupos, con el propósito de lograr familiaridad con el contexto de la escuela. Esta fue una primera etapa de contacto que proporcionó los datos de base para ir explorando la temática, la situación y adquirir cierta destreza para realizar los registros de la forma más fidedigna posible.

La recolección de datos inició formalmente con la observación y registro durante dos semanas a principio de este ciclo escolar; en la primer semana, se observaron en cada uno de los grupos, diferentes momentos de la Jornada de Trabajo, para ubicar los escenarios y obtener un primer nivel de registro e interpretación que nos dio la pauta para las siguientes observaciones.

Se hicieron 30 registros simples, a los cuales siguió un primer nivel de análisis e interpretación, en el que se incluyeron inferencias factuales, conjeturas, categorías y valoraciones, que fueron de utilidad para subsecuentes profundizaciones sobre aspectos específicos de la realidad observada. Se utilizó el registro a dos columnas; la izquierda para las anotaciones directas de las observaciones, en la forma más completa y fidedigna posible, y la derecha para las primeras interpretaciones, preguntas, conjeturas y categorías recurrentes que fueron surgiendo de ellas. Ambos se hicieron en forma simultánea durante las observaciones directas del trabajo. (Ver anexo 1)

En esta primera etapa se contaba con interrogantes y con nociones teóricas. Al hacer la aproximación a la interacción del trabajo de campo, inevitablemente se buscaba encontrar la relación entre ambas ¿está la maestra activando su conocimiento previo?, ¿el alumno está haciendo inferencias?, realizan predicciones sobre el texto en el que están trabajando?, existía preocupación por dar respuestas inmediatas, pues parecía que los conceptos teóricos le quedaban grandes al trabajo empírico. Conforme la observación fue adquiriendo un carácter cotidiano, la

angustia inicial pasó y se trabajó en simplemente registrar lo que sucedía en el aula.

Estos registros fueron posteriormente analizados, con una mayor profundización, de tal forma que fueron surgiendo *las sub-categorías de análisis (listas de patrones emergentes)*, los que se agruparon de acuerdo a las características comunes que poseían. Este análisis dio la pauta para buscar más datos que las confirmaran o modificaran, tales como entrevistas y análisis de guías y cuadernos

Una vez superada esta etapa, se procedió a hacer observaciones más centradas en los aspectos específicos que llamaron la atención, así como un análisis más profundo y meticuloso, que permitió valorar la pertinencia de las primeras categorías establecidas, para encontrar relaciones existentes entre los diferentes datos, sometiéndolo siempre a un diálogo con la teoría.

Estas categorías se confrontaron con las demás fuentes de datos: observaciones, entrevistas con las maestras y alumnos, el estudio de guías y cuadernos de trabajo de los alumnos y los resultados obtenidos de la aplicación individual con registro etnográfico de una forma adaptada de la prueba de comprensión lectora 'CLP', que se explica posteriormente. Después se *triangularon* todos los datos, principio que consiste en "recoger y analizar datos desde diferentes ángulos para compararlos y contrastarlos entre sí" (Bisquerra:1989;p.264).

Esta triangulación, producto de la recolección, sistematización, e interpretación de los datos obtenidos de las diversas fuentes, sometidos a un diálogo continuo con los conceptos teóricos propuestos, que se describieron en el capítulo II, orientaron la investigación.

B. Instrumentos de trabajo:

Se revisaron los siguientes por ser los propios de la didáctica de la Educación Personalizada (descritos en el Capítulo I), ya que en ellos se pueden encontrar evidencias de las estrategias de comprensión lectora implementadas por las maestras

Guías e indicaciones de trabajo: por estar elaboradas por la maestra, es importante constatar si en ellas se incluían estrategias lectoras y si eran pertinentes para el aprendizaje. ¿En sus guías, la maestra explicita el propósito para su realización? ¿Evoca conocimientos que los niños ya poseen? ¿El lenguaje es adecuado para el nivel de los niños? ¿Pide que se elaboren inferencias e hipótesis? ¿Los contenidos que se manejan son cercanos a su experiencia? ¿Son motivantes para los niños? Se analizaron al menos 5 guías distintas de cada una de las áreas que se manejan en cada uno de los grupos: Español, Naturales, Ciencias Sociales y Matemáticas.

Cuadernos de trabajo de los alumnos: se analizaron los cuadernos de cinco niños en cada grupo; éstos fueron seleccionados por la investigadora que aplicó la CLP de acuerdo al siguiente criterio: uno de los alumnos con más alto desempeño, uno con el más bajo y tres de ejecución media. La revisión fue hecha por la otra investigadora. El propósito fue buscar si había congruencia entre lo planteado por la maestra en la guía y lo realizado por el alumno; si había estrategias en ellos y cualquier otro dato que brindara evidencias de que el trabajo implica comprensión y no mera copia textual.

2) Fuentes documentales

A. Evaluación de la comprensión lectora:

Se aplicó una adaptación de la Prueba de Comprensión Lectora de Complejidad Lingüística Progresiva, "CLP"¹ prueba de creación chilena y estandarización española, que abarca 8 niveles correspondientes a educación general básica (EGB), que al ser aplicada en forma individual y registrando la manera en que era resuelta por todos los niños de cada uno de los grupos, permitió encontrar algunas de las estrategias que espontáneamente utilizan los niños y poder establecer si existía relación entre los 'alumnos estratégicos' y el nivel de comprensión lectora. Lo óptimo hubiera sido utilizar una prueba estandarizada en México pero dado que al parecer no se cuenta en el país con dicha prueba, consideramos que la CLP respondía a las necesidades de este trabajo.

Originalmente se tomaron como base los niveles escolares propuestos en el instrumento y se pilotearon con 10 niños de distintas instituciones escolares de la ciudad para ver si el grado escolar que cursaban se correspondía con los propuestos en la prueba; decidimos unificar el nivel 1 y 2 para 2° de primaria y los niveles 5 y 6 para 5°. No se aplicó el contenido total debido a su extensión, por lo que se hizo una selección de las lecturas más adecuadas, con base en que requerían diferentes procesos para su resolución. (Ver anexos 2 y 3)

Se verificó que el vocabulario fuera accesible a cada grupo y que no existieran palabras ajenas a las empleadas en su medio. La prueba no se aplicó con el objeto de ser calificada cuantitativamente, sino para establecer una plataforma común a todo el grupo. Esto permitió dar cuenta de, ante el mismo estímulo, que respuesta se obtenía de cada niño y si de manera autónoma utilizaba estrategias de comprensión; también fue muy interesante, observar y registrar la ejecución de

¹ La prueba fue elaborada por Alliende-Condemarín y Milicic:1997. Ver sección de anexos. Se utilizó esta prueba debido a su estructura y a que una de las autoras, Mabel Condemarín ya había sido consultada en el apartado referente a estrategias del capítulo II.

cada uno, pues ello brindó datos muy valiosos en el momento del análisis, que confirmaron las categorías establecidas.

Se decidió trabajar la aplicación de la prueba y su sistematización en forma independiente: un grupo cada investigadora, con el objeto de que posteriormente, al hacer las entrevistas y revisión de guías y cuadernos, cambiar de grupo para evitar juicios a priori sobre los alumnos.

B. Entrevistas

Con el propósito de redondear los datos obtenidos de las otras fuentes, se realizaron entrevistas abiertas con cinco alumnos de cada grupo y con las dos maestras. Estas entrevistas se hicieron en forma individual y se grabaron con el acuerdo de los entrevistados, lo que permitió una mayor fluidez durante el diálogo y al ser transcritas lograr una fidedigna recuperación de la misma. (Ver anexo 4)

Con los niños:

Siguiendo el criterio utilizado para la revisión de cuadernos, se eligieron 5 niños de distinto nivel de ejecución de acuerdo a la CLP, es decir, uno de alto desempeño, uno de bajo y tres de desempeño medio, para tener una panorámica más amplia. ¿Qué concepto tienen ellos de lo que es la lectura? ¿Leen en casa? ¿Les gusta leer? ¿Cuándo y cómo aprendieron a leer?

Con las maestras:

Además, se entrevistaron las dos maestras para conocer, en su opinión, cuáles estrategias implementan con sus alumnos para ayudarlos a comprender los textos que leen; también resultaba importante conocer su visión de lo que el proceso de lectura es y su propia experiencia como lectoras. Esta información se trianguló con los datos obtenidos de las otras fuentes.

Como puede apreciarse, la investigación no pretendió probar teorías o hipótesis, sino más bien generarlas. Fue un estudio a pequeña escala, holístico porque abarca el fenómeno en su conjunto, recursivo ya que su diseño fue emergente, es decir, se fue elaborando a medida que avanzaba la investigación y se incorporaron hallazgos que no se habían previsto al principio. (*Cfr.* Bisquerra: 1989)

Un estudio de naturaleza cualitativa, puede ser criticado por la subjetividad que implica ya que como investigadoras se ponen en juego las propias expectativas, emociones, experiencias etc. , sin embargo, se cuidó en todo momento trabajar con rigurosidad, apegarse a la metodología y recurrir a cuestionamientos cuando se percibía que los juicios eran subjetivos y a la crítica externa de las asesoras.

Ésta es una investigación limitada al problema específico que se mencionó al inicio de la misma, y por ello las conclusiones no pueden ser generalizadas en forma total a otros ámbitos, lo cual sin embargo, no le resta valor, ya que precisamente es a través de este tipo de estudios como se puede conocer la realidad de una clase.

3.4 Los escenarios de la investigación

La observación se realizó en forma simultánea en los salones de clase de los grupos de segundo y quinto de primaria de una institución educativa con sistema personalizado.

Son salones prácticamente iguales en acomodo y distribución, como corresponde al patrón observado en todos los salones de la Institución. Son amplios, aproximadamente de 8 metros de largo por 6 de ancho; tienen un ventanal corredizo a todo lo largo del salón, orientados al patio central por el cual los niños pueden asomarse; el ventanal está protegido por cortinas de tela color beige ya que en algunos momentos de la mañana el sol entra directamente. Enfrente de éste, también hay ventanas, ubicadas a una mayor altura. El techo cuenta con dos

ventiladores, que se usan con mucha frecuencia. La iluminación y ventilación son los adecuados para la actividad que allí se realiza.

Alrededor de los salones, adosados a las paredes, hay libreros de madera accesibles a los niños, en los que se colocan, en secciones previamente identificadas los materiales de las diferentes áreas: Español, Matemáticas, Naturales y Sociales; en una esquina se encuentra localizada una mesa con una imagen y la Biblia, que constituye el rincón de Educación de la Fe.

Cuentan con abundante material de uso escolar (cuadernos, lápices, colores, reglas, engrapadora, cinta adhesiva etc.), así como libros de consulta que corresponden al programa que manejan y libros de consulta general, como enciclopedias, atlas, diccionarios etc.

En las paredes se observan algunos frisos de apoyo a los temas que se están estudiando, un pizarrón, un calendario, una fotografía del padre Pierre Faure y un espacio que el grupo utiliza para llevar el control de las responsabilidades adicionales que les toca a cada uno de los niños, como por ejemplo, regar las plantas, limpiar el pizarrón etc. Todo en el salón tiene una finalidad didáctica y no de ornato.

Las mesas de trabajo se encuentran acomodadas en forma de rectángulo, dejando un amplio espacio limitado por una línea azul marino de aproximadamente 10 centímetros de ancho, en medio del salón, donde los niños pueden trabajar con material manipulativo y sirve para ubicarlos en las puestas en común y otros momentos en los que la maestra quiere reunirlos. Las mesas y sillas son individuales, construidas con una armazón de aluminio y cubiertas de formaica; las mesas son de color gris claro y las sillas azul cielo. Todo está en perfecto estado de limpieza y conservación. Llama la atención, que la maestra no cuenta con un escritorio para su uso personal.

Segundo de Primaria se encuentra ubicado en la planta baja del edificio, con vista al patio central por un costado; es el salón más alejado de la entrada principal. Este salón cuenta con un Rincón de Lectura ubicado en una esquina a la izquierda del pizarrón. Cuenta con un librero de cuatro niveles, en donde están colocados los libros de la siguiente manera: en el superior, libros de consulta y diccionarios; debajo de éste se encuentran algunos juegos de mesa como ajedrez, damas chinas y una colección de cuentos infantiles, de adivinanzas, poesía y entretenimiento. En los dos últimos niveles hay libros informativos sobre temas variados, animales, aviones, prehistoria etc.. En este rincón, pueden observarse un tapete y varios cojines, donde los niños se 'tiran' a hojear o leer los libros. Es más pequeño que las otras áreas y se observó que en algunos momentos, es insuficiente para dar cabida a todos los niños que desean estar un momento allí.

Quinto de primaria está ubicado en la planta alta y sus dimensiones son ligeramente menores. La distribución es igual a la de segundo de primaria y el mobiliario también. No cuenta con un rincón de lectura; éste sólo se encontró en el grupo de segundo en el que se trabajó y en otro grupo de primaria.

3.5 Los actores

De acuerdo a lo propuesto por Rossana Reguillo (en Mejía-Sandoval:1998, p. 27), "el actor, a través de sus discursos y sus prácticas toma una posición con respecto a otros, al mundo y a sí mismo", por lo que se parte de la observación de las interacciones que se realizan entre las maestras y los alumnos y entre alumno y alumno en torno a las estrategias para la comprensión lectora.

Los actores son las maestras de un grupo de segundo y uno de quinto año de primaria de la escuela, durante los meses de Septiembre del 2000 a Marzo de 2001, en sus interacciones con sus alumnos. Cada nivel tiene una maestra titular que acompaña a los alumnos durante la jornada de trabajo (exceptuando inglés y

clases especiales), y que siempre está con ellos en el tiempo destinado a trabajo personal y en las clases colectivas.

En lo sucesivo al mencionarlas será como M1 cuando se trate de la maestra de segundo y M2 cuando sea la de quinto. Son jóvenes, M1 tiene 26 años y M2 27, ambas profesionales de la educación. La profesora M1 se encuentra en su tercer año de labores en esta Institución; para M2, éste es su segundo año de trabajo en el colegio.

Su dinámica diaria durante el trabajo personal, consiste en ayudar a los niños cuando se topan con alguna dificultad para la realización de los trabajos planeados; caminan alrededor del salón verificando lo que los niños están haciendo, resolviendo dudas e incluso se sientan en el suelo a trabajar con ellos con el material que así lo requiere.

Su rol difiere del de una maestra tradicional en que ella no es la que directamente enseña contenidos a los niños, sino que asume un papel, aparentemente pasivo, de sólo acompañarlos en la construcción de su propio conocimiento. En los momentos en que se introducen conceptos nuevos, o se presenta alguna dificultad para comprender, ella asume un papel mediador. Aún cuando la actividad en el salón se da en forma natural, el hecho de que cuando llegan los niños 'todo está listo para trabajar' implica gran cantidad de trabajo previo de la maestra (preparar el ambiente, los instrumentos de trabajo, el material de consulta, la distribución de actividades a los largo de la jornada diaria etc.

Cualquier referencia a los alumnos, tanto de segundo como de quinto, se hará como A. Cuando se realiza transcripción de diálogos, en los que intervienen varios niños, se numerarán en forma consecutiva, por ejemplo: A1, A2, A3.

El grupo de segundo, cuenta con un total de 27 alumnos, de los cuales 18 son niñas y 9 niños. El de quinto, tiene 23 alumnos en total, 10 niños y 13 niñas. Éstas son las edades que corresponden a los niños de cada grupo: en segundo, el alumno más grande tiene ocho años, el más pequeño seis, siendo la edad promedio 6 años nueve meses; en quinto, el mayor tiene once años, el menor nueve y la edad promedio es de nueve años cuatro meses.

Hay homogeneidad en cuanto a forma de vestir, hablar y actuar; llevan uniforme y se visten de manera informal y cómoda: pantalones de mezclilla, playeras, tenis, pants, etc., lo que denota que se mueven más o menos en el mismo nivel socio-económico.

Son desenvueltos; no parecieron inhibirse con la presencia de la investigadora, incluso, se dirigían directamente a ella para preguntar si estaba allí para observarlos. Se mueven libremente por el salón y cada uno trabaja en un tema diferente, siguiendo su propio plan, aunque en muchas ocasiones se ponen de acuerdo entre ellos para trabajar juntos el mismo tema.

Mediante todos los elementos anteriormente descritos, se puede dar respuesta a las preguntas iniciales acerca del acontecer en las aulas; del 'cómo' y 'cuáles' estrategias son implementadas por las maestras para lograr la comprensión lectora en sus alumnos.

Una vez preparado el escenario, el guión y los actores, empieza la representación; en el siguiente capítulo se describe y analiza el trabajo de campo realizado en el aula, con ambos grupos.

CAPÍTULO IV
LA REPRESENTACIÓN

4.1 Observación, registro e interpretación de lo acontecido en las aulas

La investigadora Elsie Rockwell señala:

"una serie de dimensiones formativas atraviesa toda la organización y las prácticas institucionales de la escuela. El contenido específico que se transmite implícitamente en cada dimensión se encuentra en diferentes acciones, situaciones u objetos de la experiencia escolar. Cada elemento puede ser portador a la vez de varios contenidos o mensajes. El conjunto de prácticas y de interacciones que se da en las primarias comprende tal variedad y riqueza de contenidos que sería imposible sistematizarlos todos con los análisis y las herramientas conceptuales existentes". (Rockwell:1997; p.19)

Para abordar el trabajo de observación en el aula, se eligieron aquellas dimensiones que se consideran más adecuadas para los objetivos y en base a ellas se hace la descripción de los datos obtenidos.¹ Posteriormente, se establecen las categorías de análisis que surgieron de su estudio y sistematización. A continuación, se describe lo que se percibió de cada una de las dimensiones en las observaciones.

a) La estructura de la experiencia escolar.

Rituales y usos

Reglas:

Los niños van llegando uno a uno al salón, no en grupo, durante los primeros quince minutos de la jornada (7:45 a 8.00 a.m.); saludan a la maestra, algunos con un beso, al tiempo que ella hace alguna pregunta o comentario y también platican entre ellos; dejan su mochila en un área específica del salón, consultan su libreta de planeación de actividades, hecha el día anterior, y toman la guía de trabajo, su cuaderno, los materiales que necesitan e inician su trabajo. Se sientan siempre en la misma mesa, que parece haber sido asignada por la maestra con anterioridad. En numerosas ocasiones los niños se ponen de acuerdo en lo que van a trabajar y se sientan juntos a desarrollar la misma guía.

¹ Cada dimensión se encuentra explicada en el capítulo III, p. 86

Durante el trabajo personal, los alumnos deben trabajar en silencio, aunque todo el tiempo hay un murmullo de trasfondo que no siempre se debe al trabajo. Si necesitan consultar algo con la maestra o con otro compañero lo hacen en voz baja, de modo que no se pierda ese ambiente. Si la maestra considera en determinado momento (que no siempre corresponde al mismo nivel de ruido) que el grupo rebasó los límites, detiene el trabajo. Ésta es la forma como usualmente actúa la maestra de 2º de primaria: situándose siempre en el mismo lugar del salón, cruza los brazos y mira fijamente a cada uno de los niños esperando que se den cuenta y hagan contacto ocular con ella. Conforme los niños notan su posición, van cruzando ellos también sus brazos y guardando silencio. También llama la atención del grupo tocando unas claves o una campanita. Cuando va logrando que más niños pongan atención, en voz muy baja dice frases como la siguiente:

M1 *"Solo faltan tres personas por controlarse"*

Las llamadas de atención son tranquilas, sin elevar el tono de voz. Cuando hay mucho ruido, sin decir nada anota en el pizarrón *"¿5 minutos menos de recreo?. Recuerda que es tiempo de trabajar, aprovéchalo."* Cuando empieza a anotar los nombres de algunos niños, inmediatamente hay silencio y continúa el trabajo.

Otra manera de normalizar al cambiar de actividad, es tocar las claves, toma una silla, la pone en una esquina de la línea azul y cruza los brazos. Los niños empiezan a cruzar los brazos y dejar lo que están haciendo, mientras M1 dice: *"Gracias Karla, gracias Monse, faltan dos personas"*.

Suele recurrir a juegos como el siguiente:

M1 *"Digán su nombre a todos en secreto"* Los niños lo dicen.

M1 *"Así es como quiero que hablen en trabajo personal. En los minutos que quedan de planear responsabilidad y recoger, los quiero en silencio y en secreto."*

Los niños de segundo son más tranquilos y se concentran más en la tarea que realizan; la maestra puede salir del salón sin que haya cambios en su actitud. En varias ocasiones salió algunos minutos por diversas causas y los chicos continuaron en lo que estaban. Algunos ni siquiera notaron que no estaba e incluso levantaron la mano.

La maestra de 5º de primaria, utiliza recursos disciplinarios más directos para lograr el silencio o que el trabajo continúe si los alumnos están distraídos. Dice cosas como:

M2 *"Al menor desorden suspendo"*
"Si oigo ruido no toman lonche"

Los niños ponen especial cuidado en no hacer ruido al mover las sillas y las mesas, ni al desplazarse por el salón, lo que pueden hacer en el momento que lo necesiten o lo deseen. Sin embargo, cuando no cuidan este aspecto, a criterio de la maestra, hay llamadas de atención, del tipo de las antes citadas.

Al terminar el trabajo con una guía, siempre deben regresarla al lugar que le corresponde y acomodarla bien, al igual que cualquier otro material que hayan utilizado. El acomodo del material muchas veces es pretexto para deambular por el salón, y hay quien pierde gran cantidad de tiempo en tomar otra guía y retomar el trabajo. Llama la atención que en ocasiones, las maestras no se dan cuenta de esto, por estar inmersas en otra interacción o actividad.

Los niños toman su lonche siempre a la misma hora (11:15) y dentro del salón; acomodan un mantelito en su mesa de trabajo y allí colocan sus viandas, compartiendo con otros y con la maestra. La profesora, durante este tiempo, come algo, se pone a revisar cuadernos o platica con los niños que se le acercan.

Cuando todo el grupo tiene que salir del salón para alguna otra clase, lo hacen por filas, saliendo únicamente la que se encuentra en perfecto orden y silencio, y posteriormente las demás. Se logra establecer una especie de competencia entre ellos para ver qué fila es la última en salir. Para lograr que todos guarden sus cosas, se sienten y callen, generalmente las maestras cuentan en voz alta para tratar de que tomen conciencia del tiempo transcurrido en lograr que se preparen para salir.

M1 *"Doy tres tiempos: uno,... dos,... tres..."*

Esta manera de controlar las actividades en voz alta, por medio de un conteo secuencial es también frecuentemente utilizada, cuando a juicio de la maestra o de acuerdo al horario, llega el momento de cambiar de una situación didáctica a otra:

M2 *"Bien, voy a contar tres para que todos los que ya terminaron recta, tomen su cuaderno de español. Uno,... dos,..."*

M1 *"Diez tiempos para estar en su lugar...."*

M1 por lo general lo hace en tono tranquilo, mientras que M2 lo utiliza con mayor rigidez lo cual es evidente en sus actitudes corporales: cruza los brazos, su cara se tensa, su mirada es fija y dirigida a aquellos niños que aún no obedecen, cuando ella considera que todo el grupo ya debería haber terminado su trabajo.

M2 *"Cuento tres para que terminen ya. 1...2...21/2..."*

También en estas interacciones cuyo objetivo es controlar la conducta del grupo, se utilizan juegos corporales que la maestra dirige e involucran a todos poco a poco:

M2 *"Manos arriba, abajo, a la nuca, sobre los hombros, a la cabeza..."*

M1 *"Simón dice: manos en la nu.." (todos) "...ca"*

M1 *"Simón dice: manos en la cabe..." (todos) "...za"*

En el momento en que alguno de los niños quiere salir al baño, no pide permiso, solamente tiene que esperar a que no esté ningún compañero afuera y ver que el semáforo, (una cartulina con esta figura de un lado roja y al reverso verde), esté en verde, la voltea y sale; cuando regresa la voltea de nuevo. En ocasiones esta regla no era respetada, ya que los niños se ponían de acuerdo y salían dos o tres al mismo tiempo; aparentemente la maestra no se daba cuenta. Los alumnos además comparten las responsabilidades del salón como son regar las plantas, acomodar material, alinear las mesas y sillas, etc.

Formas de comunicación que tienden a regular las interacciones entre los miembros del grupo:

Los niños son libres de comunicarse, cuando su trabajo lo requiere, con su maestra. Durante el trabajo personal, ella se mueve alrededor de todos los niños, cuando los ve concentrados en su trabajo, por lo general no interviene. En ocasiones se sienta en alguna mesa vacía y desde allí observa al grupo o corrige trabajos. Si alguno no comprende algo levanta la mano en espera de que ella vaya a su lugar o se acerca a la maestra y hace preguntas directas de lo que no entendió. También, hay niños que van a ella sólo para reafirmar que hicieron bien su trabajo o incluso para que elogie sus dibujos.

Hay bastante comunicación no verbal de las maestras para conservar el ambiente de trabajo. Dado que la filosofía de la escuela establece que en el salón debe haber silencio, las maestras parecen haber desarrollado un sistema de gestos para comunicarse y controlar la conducta de sus alumnos, sin hacerlo en voz alta. M1,

acostumbra acompañar con acción las órdenes que da a los alumnos. Por ejemplo, si alguno tira un lápiz, ella toma al niño de la mano y lo lleva a recogerlo, no habla.

Generalmente al terminar con el trabajo personal, que lleva de hora y media a dos horas dependiendo de la Jornada de Trabajo del día, hay un diálogo entre la maestra y los niños, acerca de cómo trabajaron. La pregunta es lanzada por la maestra al grupo en general y el niño que así lo desee va contestando. Esta retroalimentación parece tomar en cuenta la parte de autorregulación en el aprendizaje, aunque cae constantemente en cuestiones de disciplina personal, y no hay una reflexión profunda en cuanto al aprendizaje realizado.

M1 *"¿Qué les pareció su trabajo, les gustó?"*

A1 *"Yo trabajé sumas de conversión larga, pero platiqué mucho"*

A2 *"Mi trabajo fue regular, porque platiqué mucho"*

M1 cierra ese espacio de "reflexión" pidiéndoles que piensen en que van a mejorar.

M2 *"Antes de continuar con nuestro programa, vamos a hacer una pequeña reflexión"*

A1 *"Yo trabajé bien pero platiqué mucho"*

A2 *"Yo ahora no tenía ganas de trabajar"*

A3 *"Yo tenía mucho sueño"*

A4 *"Yo trabajé pero me distraje"*

M2 *"A la hora de recreo se van a quedar aquí a terminar su trabajo los que no acabaron"*

Este diálogo se propició en un día en el que los niños estuvieron especialmente inquietos y provocativos. M2, poco a poco se fue poniendo más tensa y culminó como se describe a continuación. Corta de tajo el proceso reflexivo, moviéndose hacia el terreno disciplinario. Después, inicia una plática acerca de los pecados

capitales y el de la flojera; cuenta una historia corta acerca de un niño que se dejaba llevar por la ira y la flojera; el cuento es inventado por ella, de tipo moraleja y trata de los problemas del niño por tener tanta flojera. En él se involucran personajes como un ángel de la guarda y una mamá enferma.

M2 *"yo creo que ninguno de ustedes tiene que vender chicles en la esquina, yo creo que ninguno tiene que lavar sus calcetines ni sus choninos. Hay que reforzar el carácter, su única responsabilidad es la escuela. Sus papás trabajan todo el día y sería muy triste que se dieran cuenta que no están haciendo lo que deben"*

Algunos niños comentan lo que hacen en sus casas para ayudar:

A1 *"Yo ayudo a lavar los platos"*

A2 *"Yo me quedo con mi tía porque mi mamá trabaja y a veces barro la cochera"*

La escena anteriormente descrita fue un momento de mucha tensión, tanto para la maestra como para los alumnos y la investigadora; no se observó este tipo de situaciones todos los días; fue una reacción a un día especialmente difícil.

M1, al finalizar el día, da las instrucciones necesarias para la tarea que deben realizar en casa. Pide que saquen su libreta de tareas y les recuerda lo que deben de llevar. A continuación se transcribe un ejemplo de la manera como suele hacerlo:

M1 *"¿Entendieron la tarea? (todos) "¡ Sí!"*

M1 *"¿Quién me la puede explicar?. Me gustaría que fueran los que no participan mucho".*

Para recordarles lo que deben llevar para trabajar en casa, utiliza estrategias como la siguiente:

M1 *" Historia de tu familia, ¿de qué materia es?"*

A1 *" Conocimiento del medio"*

M1 *"Necesitan entonces el libro integrado.... Dicto tarea"*

M2, anota la tarea en el pizarrón. Antes de que los niños salgan del salón, firma en la libreta donde la anotaron, para asegurarse de que lo hicieron. En general, esta es la dinámica que hay en los salones diariamente. Los niños están familiarizados con el sistema y saben cómo deben comportarse y qué hacer, aunque no siempre lo cumplan.

b) Los tiempos escolares.

La jornada de trabajo diaria, comprende de 7.45 a.m. a 2..20 p.m., a excepción de los viernes en que salen a la 1:30 p.m. En ambos salones la agenda de trabajo ya está anotada en el pizarrón cuando los alumnos llegan. Varía de un día a otro, dependiendo de la planeación previa de la maestra.

Ejemplos del horario en cada salón:

Grupo de M1

8:00	Trabajo Personal
9.20	Reflexión
9:30	Plan (planeación del trabajo de cada uno para el día siguiente)
9:45	Responsabilidad tarea en mi mesa
10:00	Cuento
10:15	Computación
11:15	Lonche
11:30	Recreo
11:55	Inglés
1:00	Puesta en Común
1:20	Salida

Grupo de M2

8:00	Trabajo Personal
9:30	Caligrafía
10:15	Educación Física
11:15	Lunch
11:30	Recreo
11:55	Práctica de numeración
1:00	Inglés

2:00

Tarea - responsabilidad

Como se puede observar en estos ejemplos del horario diario en cada salón, la parte que más se valora es la que corresponde a trabajo personal. Prácticamente todas las observaciones se realizaron en este momento, que es cuando se realiza la parte medular en el aprendizaje.

No obstante que en el ideario de la escuela se habla de un horario flexible, en ambos grupos se trabaja siguiendo rigurosamente el horario preestablecido. En muchas ocasiones se observó que las actividades eran abruptamente interrumpidas en función del mismo, sin importar el estado anímico de los niños, ni la etapa de realización del trabajo en la que se encontraran.

El trabajo personal muchas veces queda inconcluso debido a las clases especiales y múltiples actividades con las que todos los días deben cumplir. Cabe preguntarse si realmente de esta manera se respeta el ritmo de trabajo de cada niño y si se favorece su aprendizaje de las diversas disciplinas.

M1 "Yo tengo planeado a las 10:45 la tarea y a las 11:00 un cuento, pero si no alcanzamos cuento, pues ni modo"

A diario, en ambos salones, había niños cuyo trabajo era sumamente lento en relación con sus compañeros o que simplemente perdían el tiempo platicando o sin hacer nada. Se dio seguimiento al trabajo de niños que en una hora solamente escribían dos líneas; dos niños a las 8:25, sólo han escrito en su cuaderno el título de la guía y uno más ha copiado ya la primera pregunta. En una mañana, un niño tardó 10 minutos para hacer el margen de una hoja. Surge la interrogante de hasta dónde es una forma de respetar el 'ritmo personal' y hasta dónde es falta de interés en el trabajo, tanto de la maestra como de los alumnos.

Por otro lado, en el grupo de M2, hay un alumno que trabaja a un ritmo mucho más rápido que los demás; termina las guías planeadas y M2 le da más y más guías; con todo, termina antes que el grupo y comenta *"falta todavía una hora de trabajo personal"*; M2 le da un libro de cuentos, él lee un capítulo, hace un resumen, va a que M2 lo revise y estando con ella empieza a intervenir en las explicaciones que ésta da a otros niños: M2 le dice: *"¿a quién le preguntó?"*. Finalmente califica el cuento y le pide que se vaya a su lugar los cinco minutos que faltan para que termine el trabajo personal. Otra interrogante que surge es cómo podría la maestra planear la jornada diaria para dar respuesta a niños como éste, rápido en su trabajo, muy eficiente en la tarea y ansioso por hacer algo más. Es probable que con estas vivencias, el niño pueda perder el interés que demuestra por el trabajo.

Además, la maestra está desperdiciando la oportunidad de contar con la ayuda de un excelente mediador, al que espontáneamente recurren sus compañeros, por ser 'par'; esto le permitiría a él, reafirmar las nociones y continuar motivado (La importancia de la mediación se explica en el marco teórico, pág. 77, Capítulo II) . Se transcribe una frase que le dirigió un compañero al notar que él ya había terminado su trabajo: A1 *"Maestro, ven ayúdame"*

Otro aspecto que llamó la atención en cuanto al ritmo del trabajo y el tiempo que se pierde es la importancia que la maestra y algunos alumnos dan a la 'forma' (aspectos como márgenes, poner la fecha, cambiar los colores de tinta en las mayúsculas o en el título). Una niña del grupo de M2 trabaja en forma continua y en silencio, pero decora sus trabajos con tanto esmero que la mayor parte del tiempo de trabajo personal se dedica a dibujar.

Por otro lado, ambas maestras revisan minuciosamente que el trabajo realizado en los cuadernos invariablemente tenga fecha, margen y limpieza. En varias ocasiones en el momento de aprobar un trabajo u otorgarle una calificación, eran para ellas más importantes cuestiones de forma que de contenido.

M2 *"¿Por qué no pusiste fecha, ni números, ni signos?, no me gusta"*

M2 *"No tiene margen, no lo voy a calificar hasta que se lo pongas".*

M2 *"No hay margen ni fecha, ¿te pongo 8?"*

M1 *"Tarea sucia y sin margen se repite. Les dejo poca tarea para que la hagan bien"*

A los niños le queda la impresión de que es más importante la presentación que el contenido, pues no queda claro qué porcentaje de la calificación está dedicado a cada aspecto. Más bien depende del estado anímico de la maestra en el momento de revisar el trabajo. Los niños parecen saber que con hacerlo bonito tienen buena calificación y, ¿no importa el contenido? Un comentario de una niña a este respecto: A1 *"Uy, yo lo hice al aventón y me saqué nueve"*.

Otro aspecto que redundaba también en pérdida de tiempo, es cuando los niños levantan la mano y esperan para que la maestra se acerque a resolverles alguna duda o a revisar su trabajo; hubo ocasiones en que se registraron hasta 15 minutos para que ella acudiera ya que estaba ocupada atendiendo a otros compañeros. Algunos niños, llega un momento en que se levantan y le llevan el trabajo, pero hay otros que desisten de su intento y se desconectan de la actividad, platican o deambulan por el salón.

c) Formas de participación

¿Quiénes interactúan, cómo, cuándo y por qué lo hacen?

Las interacciones alumno – alumno se dan constantemente. Los alumnos dialogan entre ellos durante el trabajo personal. No solamente son pláticas al margen de la actividad escolar, sino que frecuentemente comparten conocimientos entre ellos, se piden ayuda o llegan a acuerdos sobre qué trabajos realizar juntos. Al estudiar la teoría sobre el personalismo, se tenía la impresión de que el trabajo personal se convertía en un proceso solitario, lo cual en la realidad no sucede.

Las interacciones entre los niños son generalmente naturales y espontáneas, el diálogo fluye, colaboran entre ellos, comparan trabajos, comentan entre ellos si algo está o no difícil, expresan sentimientos aún los que pueden considerarse negativos, en momentos se convierten en cómplices o se unen en contra de algún otro.

A1 *"¿Está fácil esta guía?"*

Dos niñas del grupo de M1 van a consultar a una tercera a su lugar y regresan las tres juntas; ésta última les explica sacando el libro de español, señalando con su dedo cuál es la sangría (están trabajando una guía de español):

A1 *"A ver, si aquí termina el párrafo, ¿dónde está la sangría?. ¿Ya vieron lo que es la sangría? Ahora la dos".*

Diálogo entre dos niñas que trabajan juntas tratando de decidir qué texto del libro de lecturas copiar. Lo hojean, interesadas más en el dibujo que en el contenido del texto y comentan entre ellas:

A1 *"¿Lo copiamos o no?"*

A2 *"¿Lo hacemos?"*

A1 *"No, está muy larga. Una que nos quepa en toda la hoja."*

En el salón de M2, dos niñas trabajan juntas; una de ellas sale del salón y su compañera toma su cuaderno y le corrige un dibujo. Ese día las dos trabajaron juntas todo el tiempo, platicaban mucho y su trabajo tenía un ritmo realmente lento; en un determinado momento, una de ellas comentó: *"ahora sí, Romina, hay que empezar a anotar eso"*.

En ambos salones, los niños disfrutan el trabajar juntos alguna guía, y generalmente llegan a acuerdos entre ellos antes de iniciar el trabajo. Cuando trabajan juntos a veces funcionan mejor que haciéndolo solos. Hay excepciones, como cuando dos alumnos inquietos deciden trabajar a la par, entonces caen en cuestiones de indisciplina y trabajo muy lento pues desperdician una gran cantidad de tiempo. También suelen comparar información, y en 5º de primaria se dictan o copian respuestas entre ellos.

Las interacciones maestra – alumno son constantes a pesar del trabajo personal y del silencio en que éste debe efectuarse. Por lo general, se trata de aclarar dudas, revisar el trabajo, dar instrucciones para cambiar de actividad, medidas disciplinarias, etc. En el grupo de M1, los niños dependen afectivamente de la maestra todavía. Ella comparte el lunch, y en el recreo suele jugar, especialmente con las niñas. Cuando retoma el grupo después de alguna clase especial, como inglés, dialoga con ellos y toma el control mediante un ejercicio de normalización.

M2 *“¿Cómo les fue en inglés?”* todos *“Bien.”*

M2 *“Manos en la nu”*..... todos ... *“ca”*

Las relaciones entre M2 y sus alumnos son más tensas y hay fricciones entre ellos porque se trata de niños mucho más inquietos, que empiezan a retar a la autoridad. Su estilo para impartir orden es, como ya se mencionó, de mayor rigidez y no hay una relación de tanta confianza y cariño como con la maestra de segundo. En ocasiones hace explícita la falla de algún alumno, como para avergonzarle.

M2 *“Ramón, hiciste perder a tu fila”*

M2 *“Perdió la fila de Mitza”*

M2 *"Cuento tres para que se sienten y guarden silencio" "Jorge, vas a tener tarea extra. Tu compañero está repartiendo el material. Quiero que se queden sentadotes".*

Otra manera como M2 normaliza a sus alumnos, es enviándolos a la línea. Se trata del rectángulo azul que se encuentra frente a las mesas en el amplio espacio que queda en medio.

M2 *"Diego, ¿10 minutos a la línea?"*

A1 *"¡No!"*

M2 *"Entonces, guarda silencio, por favor."*

Hay ocasiones en que lanza a los niños una advertencia, o señala que habrá consecuencias debido a su comportamiento, y de esa forma logra recuperar el control del grupo.

M2 *"El día de hoy están especialmente latosos, así que al ratito vamos a ver como nos arreglamos porque esto va a traer consecuencias".*

También recurre a la amenaza, como el quedarse sin recreo, realizar operaciones extras de matemáticas y en casos extremos los llegó a sacar del salón. Los alumnos, por su parte, se resisten a ciertos castigos y reclaman tratando de evitarlos.

A1 *"Maestra, déjame salir esta vez, dame una oportunidad, sólo por hoy"*

M2 *"No."*

A1 *"Si me das chance, mira te arreglo todo, pongo todo en su lugar. Que chiste, todos los que habías regañado ya se fueron, nomás quedo yo".*

d) Formas de enseñanza

Ambas maestras se sujetan a los lineamientos institucionales: se trabaja con las guías elaboradas por ellas; el material está dispuesto, como se señala, por áreas; el acomodo de las mesas es el mismo, pero la manera en que resuelven las dudas

o el acercamiento a los temas es muy particular de cada una por lo que hay diferencias sustanciales en cuanto a la forma de guiar a sus alumnos en el aprendizaje.

Quinto de primaria

Las categorías que surgieron de la sistematización de las observaciones, en lo que se refiere a resolver dudas durante el trabajo personal, son las que se enumeran a continuación:

1. Señalar el párrafo donde viene una respuesta.
2. Trabajo de dictado.
3. Trabajo de copia.
4. Les hace releer lo que no entienden y que lo expliquen con sus palabras.
5. Explicación general al grupo.
6. Hacer preguntas guiadas hasta que el niño cae en la cuenta de la respuesta correcta.
7. Los hace utilizar el diccionario para buscar el significado de las palabras que no entienden. (Escasamente)
8. Les pide que utilicen el índice para buscar el tema que necesitan. (Rara vez; incluso hay niños que hojean todo el libro buscando el tema que necesitan, con la consecuente pérdida de tiempo).

Algunos ejemplos concretos de dichas categorías son:

1. Por lo general, M2 recurre a lo más inmediato y efectivo, como es dar la respuesta directamente o decirle en dónde viene la información que busca el estudiante. Esto se puede deber a que los niños constantemente preguntan y requieren de su ayuda. Cuando trata de explicar algo a un niño, siempre llegan más alumnos a interrumpir, por lo que no se puede dar tiempo para guiarlo de una forma más eficaz, que requiera un proceso de pensamiento por parte de éste. Algunos ejemplos:

A1 trabaja la guía "La Clorofila"; tiene dudas, y pregunta a M2, quien le señala con el dedo en el texto, donde viene la respuesta. La niña pregunta (ya que leyó) si esa es la respuesta, y M2 asiente con la cabeza.

Una niña pregunta a M2 sobre la guía. Ella responde: *"aquí está, éste es el esquema. ¿Quieres un papelito para que lo copies?"*

En otro momento del trabajo personal, una niña se levanta y va con M2:

A1 *"Maestra, qué es un mirlo?"*

M2 *"Es un ave"*

A1 *"Maestra, ¿dónde puedo encontrar?".* M2 Va por el libro y se lo entrega abierto en donde viene la respuesta.

2. El trabajo de dictado es mecánico, en él M2 plantea preguntas que los chicos deben responder después. Es lo mismo que las guías (que se analizan más adelante) sólo que ella dicta la definición y después preguntas que deben resolver. A continuación un ejemplo de dictado en el que se implementaron dos estrategias de comprensión.

M2 *"Pongan de título, 'el cuento'.*

A1 *"¿Con lápiz o con pluma?"*

M2 *"Listos". Punto y aparte. Los cuentos son narraciones"* Da la definición de cuento en forma lenta, pausada.

Niños: interrumpen de vez en cuando ...*¿Qué?, ¿Cómo? ¿Punto y aparte? ¿Coma el tiempo?* Cambian de pluma roja, azul, la intercalan.

M2 *"Vamos a diferenciar las partes de un cuento y los elementos del cuento. Pongan planteamiento.."*

A2 *"¿Con rojo?"*

M2 *"Como quieran, pero que esté limpiecito"*. Dicta lo que es el planteamiento, mientras los niños escriben. En el nudo o problema, les pregunta lo que creen que es, y ellos contestan. Dicta la definición, y con el desenlace algunos dan ideas de lo que es el desenlace. A continuación hace una dinámica en la que los niños en equipo deben escribir un cuento corto que tenga los elementos descritos. Aunque tardaron bastante en organizarse y enfocarse a la tarea, esta actividad fue placentera para el grupo y finalmente leyeron su composición; lo que faltó en ella fue que cada grupo señalara en su cuento el planteamiento, el nudo y el desenlace para evaluar si hubo claridad en los conceptos.

Aunque el trabajo de dictado es monótono, por lo menos realizaron predicciones. Los niños se interesaron cuando se plantearon y surgieron respuestas correctas y creativas, no necesariamente la definición académica de las partes del cuento. Nuevamente hay una excesiva preocupación por la forma.

3. Otro de los recursos de M2 es el trabajo de copia. La mayor parte del tiempo copian al cuaderno el contenido de las guías y copian las respuestas de los libros que consultan. Sin embargo, también hay ejercicios de copia para mejorar la caligrafía.

M2 escribe en el pizarrón las instrucciones después de una reflexión en grupo: *"Copia en letra cursiva y script de la página 73 Libro de Lecturas"*. Todos van por su libro y empiezan a trabajar. Llama la atención que los chicos copian mal las palabras, desde el título. La lectura se llama *"Tiene la tarara"*. Encontramos las siguientes opciones: *Tiene la tarra, Tiene la tararara, La tarara tiene, Tiene la tara*. Este problema se presenta constantemente, aún con palabras que les son conocidas; títulos como *La descripción, El hombre prestórico*. Cabe preguntarse si el trabajo es tan mecánico que copian sin fijarse en el significado. En una clase de Inglés que se observó, la mayoría copia mal las palabras del pizarrón. La maestra de inglés les pide que copien el vocabulario nuevo y lo repitan 5 veces.

Se encontraron, al observar el trabajo de los niños en inglés, los siguientes errores: Aniversary/anniversari, granmoter, briday/birthey/birthay (birthday), narry/mairry (marry), granfather, grmdma (grandma). La maestra al revisar el trabajo que le presenta un alumno comenta *"very nice, very clean"* sin señalar los errores ortográficos que tiene. Aunque se trata de un idioma que están aprendiendo y del que probablemente no tienen todavía esquemas previos adecuados, llama la atención el hecho de que copien mal, pues hacen muchísimo trabajo de copia durante el trabajo personal. De nuevo, el énfasis en la evaluación está en la forma.

Las estrategias que utiliza M2 que están relacionadas con la lectura y la comprensión son:

1. Leerles en voz alta.
2. Interrumpir la lectura y dejar en suspenso el final.
3. Hacer resumen de la lectura de un texto.
4. Plantear preguntas sobre la lectura.
5. Releer.
6. Lectura en voz alta de uno en uno.
7. Treinta minutos de lectura en casa.

1. Leerles en voz alta. A continuación se transcribe una dinámica que se llevó a cabo de esta actividad.

M2 *Vamos a poner mucha atención, vamos a leer "El ataque de las hormigas carnívoras". El que quiera puede cerrar sus ojitos, escuchen en silencio."*

M2 comienza a leer y un niño pregunta interrumpiendo:

A1 *"¿Qué es caney?"*

M2 *"Levanta tu manita. Si tienen alguna duda, al final del cuento preguntan."*

¿Qué sucede si la palabra con la que tienen dudas es importante para entender el cuento?. Además, el texto elegido es totalmente ajeno a los niños y a su realidad. Tiene una gran cantidad de términos que ellos desconocen como: *trocha, leguas,*

guanatíes; expresiones como *chales de plebeya*, *recelaron el cielo*, *rumor de limpas*; e incluso figuras literarias del estilo de: *alquitranadas hieles de la tortura*. Cabe recordar aquí que uno de los lineamientos más actuales para la comprensión de textos señala que entre más cercano sea el contenido de la lectura a la vida y experiencias del lector, más significativa será para él la lectura. (Ver página 59, Capítulo II.)

M2 continúa leyendo y da una explicación a los niños: *"Tambochas les llaman a las hormigas carnívoras"* Al terminar el cuento, sumamente descriptivo y realmente aburrido, pregunta directamente: *"Mitza, ¿alguna palabra que no entendieras?"* Él responde: *"Sí, pero no me acuerdo"*.

Para concluir la actividad de lectura: *"Chicos, hay alguna diferencia entre los cuentos, las leyendas y las fábulas?"* (son los temas que se están estudiando en Español). Aunque M2 conecta la actividad de lectura con el contenido temático, no hay comentarios sobre el cuento leído, ni siquiera pregunta qué les pareció, ni lo retoma para explicar las partes del cuento que verán a continuación. Además no quedó claro al inicio de la actividad cuál era el propósito de esta lectura. Como se puede apreciar, no hubo activación de conocimientos previos, no se realizaron hipótesis ni se hicieron inferencias, y en el momento en que un alumno quiso autorregular su comprensión al enfrentarse a una palabra que no entendió, se le hizo guardar silencio. No hace falta ampliar la poca motivación ante esta lectura y el escaso provecho que tuvo. Como señala Isabel Solé, se deben conseguir textos adecuados para lograr los objetivos que se proponen, que la lectura resulte significativa para los niños y responda a una finalidad que ellos puedan comprender y compartir. (Capítulo II, página 79)

2. Interrumpir la lectura y dejó en suspenso el final.

M2 *"Hoy vamos a leer un pequeño fragmento de un cuento que se titula El loro pelado"*.

Se trata de un cuento de Horacio Quiroga que aparece en una antología de cuentos de la colección Sepan Cuántos. Sin preguntar nada a los niños para relacionar con la experiencia previa (¿de qué creen que trate? ¿nadie tiene un loro?), comienza a leer en voz alta, de pie, dando vueltas por el salón. Los niños se encuentran sentados en su mesa y algunos se acuestan sobre sus brazos, nadie interrumpe. M2 hace la entonación de los personajes, voz de loro, de tigre, etc. De repente suspende la lectura.

M2 *¿Qué creen?, al rato termino el cuento*” Cierra el libro y dice: “*La recta*” empieza a dictar la definición de recta mientras los niños escriben en su cuaderno.

En este caso, M2 retoma al personaje del loro (Pedrito) para hacer una actividad de matemáticas. Sin embargo, nuevamente no hay un cierre o comentarios sobre la lectura, ni siquiera pregunta cómo suponen que será el desenlace que ella interrumpió. Queda la impresión, que interrumpir la lectura y dejar en suspenso el final se debió más a una cuestión de tiempo que a una verdadera estrategia de lectura para hacer predicciones o despertar el interés de los niños. Simplemente fue una actividad para hacer una transición a matemáticas y utilizar al personaje para dibujar.

En otro momento de lectura en voz alta, la profesora la propone como premio al grupo:

M2 *“Como se han portado muy bien, vamos a hacer lo que les prometí. Artemisa trajo su libro del Sistema Solar y vamos a terminar con los planetas.”* Enseña un libro con ilustraciones muy grandes, los niños hacen preguntas sobre el tamaño de los satélites y si Plutón forma parte del Sistema Solar mientras M2 las responde. Después hace preguntas dirigidas a los niños a la vez que continúa leyendo. Algunos niños están acostados en el suelo, y otros sentados, pero se aprecia un gran interés de su parte.

M2 se entusiasma: "*Vean que padre*" muestra una ilustración y describe el volcán de Marte.

A1 "*¿Nos puedes leer a Júpiter?*"

M2 "*Sí, ahí les va*". Lee describiendo a Júpiter. Después hay comentarios de los niños, lectura sobre las lunas de Júpiter y finaliza enseñando el tamaño de la Tierra comparado con Júpiter.

A los niños les gustó mucho esta actividad de lectura, principalmente porque el tema era de su interés y el libro era muy atractivo gráficamente. Tanto la maestra como los alumnos estaban relajados y hubo muchas preguntas e intercambio de ideas. Se muestra como cuando un texto es de interés para los lectores hay motivación, lo que creó una situación de lectura placentera y voluntaria, aún cuando no eran ellos los lectores activos. También se ejemplifica la activación de esquemas previos, pues los niños ya conocían el tema y el libro mismo. A la vez, hubo una importante interacción entre ellos, lo que les hizo compartir significados y ver la lectura como una actividad social, tema que es importante en la comprensión y del que se habla en el capítulo II, página 80.

3. Pide que hagan el resumen de alguna lectura.

Cuando algún niño termina antes que sus compañeros las guías y le queda tiempo, M2 lo pone a leer y a hacer un resumen en su cuaderno. En estos casos, el alumno elige la lectura que desee hacer. Aquí se pierde una gran oportunidad de motivar a la lectura, ya que no hay retroalimentación en cuanto a lo leído, no se comenta nada, y M2 únicamente palomea el resumen si el trabajo está limpio y bien hecho. Tal vez si se diera unos minutos para hacer preguntas a este alumno con respecto a la lectura o incluso llevara un plan especial de lectura al que se le dé un seguimiento, el chico aprovecharía el tiempo sobrante y se haría un lector motivado. Para ello bastaría elegir una buena lectura que la maestra conozca y de la que pueda comentar.

Cuando la guía tiene indicaciones de leer y resumir, hubo ocasiones en que el libro ya está subrayado y el alumno sólo copia esa parte, sin siquiera leer antes. Por lo general, buscan respuestas literales en los libros. No leen y extraen las ideas más importantes. Para resolver la pregunta ¿Qué es el humanismo? Un alumno ya que encuentra la información en el libro marca con pluma de donde a donde va a copiar. No lee y luego resume o contesta con sus propias palabras.

4. Plantea preguntas sobre alguna lectura.

Una actividad planteada se titula "Lectura de comprensión". Se trata de una cuento corto que incluye el libro de lecturas de SEP y al final se deben resolver algunas preguntas. Como acotación, cabe preguntarse el por qué del título de la actividad, pues, ¿cuándo la lectura no es de comprensión?. M2 planteó esta dinámica de la siguiente manera: hay una transición de matemáticas a lectura, y los que van terminando con la recta numérica empiezan a leer por indicaciones de ella.

A1 *"Ya terminé, ¿qué hago?"*

M2 *"Ahorita vamos a hacer lectura de comprensión. Ponte a leer de la 46 a la 48. (mismas instrucciones a otro alumno). Casi la mitad del grupo se encuentra ya leyendo.*

M2 *"A los que ya les indiqué que van a leer, no van a tomar el lunch, si no me contestan cuando yo les pregunte". "Los que no han terminado (matemáticas) tienen ½ minuto. Bien, voy a contar 3 para que todos los que ya terminaron recta tomen su cuaderno colectivo de Español. Uno, dos, ... voy a calificar lectura de comprensión.*

Hay movimiento de alumnos que van por su cuaderno.

M2 *"Chicos, mientras más se tarden, yo más me voy a tardar en el lunch y más tarde salen a recreo. Como título van a poner Lectura de comprensión".*

A1 *"¿Lo podemos hacer con lápiz?"*

M2 *"No. Es pase para tomar el lunch la siguiente actividad" Dicta "Subtítulo: El ser más poderoso del mundo"*

A2 *"Maestra, todavía no termino de leer"*

M2 *"No le hace, mi reina. Comienza a dictar: No. 1 ¿De dónde era el mago que buscaba pareja para la ratoncita? No. 2 ¿Cómo se llamaba el río por el que caminaba el mago? No. 3 ¿Qué descubrió el mago de cada ser? Si gustan pueden volver a leer la lectura para poder contestar. Si oigo ruido no toman lonche."*

Un niño que trabaja siempre muy rápido, a los tres minutos va a que le revisen las respuestas, y comenta. *"Me las sé de memoria"*. Como se puede observar, las preguntas planteadas en esta actividad son muy básicas, y se pueden contestar sin necesidad de leer todo el texto, especialmente las dos primeras. La tercera se puede contestar sin dificultad de forma textual. No requieren un proceso lógico o de comprensión por parte de los alumnos. A este respecto, señala Aníbal Puente (1991), que una lectura demasiado explícita, reduce la capacidad creativa del lector y el nivel de construcción interpretativa (Ver capítulo II, página 74). De hecho, no todos terminaron de leer, e incluso hubo dos o tres que ni siquiera leyeron, y sin embargo terminan la actividad y la presentan a revisión para poder tomar el lunch.

Como es usual, las observaciones son por cuestiones de forma (margen, fecha, título, limpieza, etc.) y de éstas depende la calificación. No hay comentarios en grupo sobre la lectura y obviamente se trata de un trabajo mecánico que no se plantea como una interacción entre el texto y el lector, y al que éste no le da un significado personal. La idea de "Lectura de comprensión" con la que deben contar los alumnos es muy elemental, pues se trata básicamente de un proceso de decodificación muy sencillo y en el que el objetivo de lectura es cumplir el requisito para no quedarse con hambre.

En esta actividad, la única estrategia rescatable es el que **los anima a releer (5)**, lo que finalmente les enseña que lo que no se entiende o no recuerdan lo pueden retomar del texto simplemente releyendo.

6. Lectura en voz alta de uno en uno.

Otra oportunidad de trabajar la lectura de comprensión, se da con la lectura en voz alta por turnos. Primero los niños leyeron cada uno la lectura seleccionada.

M2 *"Página 30, por favor, van a leerla en voz baja una sola vez. El que termine de leerla cruza sus brazos."* Es una lectura sobre la tradición en Pátzcuaro de Día de Muertos, titulada "Cucuchuchu". Describe las casas, sus habitantes, y la fiesta. A1 lee en voz alta el título "Cucuchucu", "Cuchucuchu", etc. y los niños se ríen. M2 lo saca del salón.

M2 *"¿Alguien quiere acompañarlo? Artemisa, toma tus cosas y cámbiate por favor, aquí (señala) Ese va a ser tu lugar definitivo, ¿sí?, no te quiero platicando con nadie más."*

Algunos niños terminan de leer y cruzan los brazos.

M2 *"Levante su mano quien falta de terminar"*. Seis niños levantan la mano. *"1/2 minuto, por favor" Muy bien, los que no han terminado después terminan el párrafo. Mitza, ¿Quieres empezar, por favor?"* Van leyendo en voz alta por turnos. Cuando alguno se pasa del punto y sigue leyendo o cuando no se escucha bien, hay grandes reclamos. M2 corrige las palabras que leen de forma errónea. La mayoría de los alumnos siguen la lectura con el dedo. Pasan a la parte de preguntas, que viene al final del texto.

A1 lee su pregunta *"¿Cómo se visten las mujeres del lugar?"* No sabe la respuesta y otras niñas contestan. Hacen comentarios al margen de las preguntas *"¿Existe cucuchuchu?" "¿Se puede acampar ahí?"* M2 va contestando las inquietudes de los niños.

M2 *"¿Cuál es el párrafo más importante?"*

A1 *El tercero* (No explica el por qué ni M2 lo aclara)

M2 *"¿Qué les pareció más interesante?"* Los niños que quieren van opinando.

M2 “¿Qué quiere decir con eso el autor? La niña a la que se le preguntó no sabe la respuesta y nuevamente intervienen los demás.

La siguiente actividad es encontrar frases en la lectura. Siguen las instrucciones que da el libro en orden.

M2 “Fíjense bien, esta es la siguiente actividad y es su pase para el lunch.” Describe lo que deben hacer a continuación.

M2 “¿Qué fiestas conocen?

Niños “La de la Virgen de Zapopan, las fiestas de Octubre, etc.

M2 Tienen que hacer una descripción de la fiesta que quieran. Ésa es la primera actividad. La segunda es leer en voz baja La Feria de Zapotlán y leer las preguntas del libro. A la persona que se levante y haga ruido cuando vaya por sus cosas se va a quedar a leer conmigo en el recreo.

Los niños inician su descripción con temas variados: La fiesta de San Martín de Porres, la fiesta del grito de Independencia, aunque la mayoría hace las fiestas de Octubre, reflejando su experiencia personal. *Yo he ido al castillo del terror; la comida es deliciosa, etc.* Hay una descripción del Día de Muertos muy simpática en la que incluye oraciones como “*hay un altar con comida de la que le gustaba (sic) al famoso difunto*” Una compañera lee ese trabajo y comenta A1 “*Que no sea de los muertos, dijo la maestra*” A2 “*Me vale. ¿Qué más tengo que hacer?*”

Al finalizar el trabajo, M2 recuerda a los que había señalado más temprano: “*A las personas que no van a salir al recreo se van a ir conmigo, porque me toca guardia, a las escaleras y se van a llevar el libro*”

Como se puede apreciar, la actividad es muy mecánica, y se hace énfasis en la correcta descodificación, más que en la comprensión. Aunque hubo momentos en que les hizo conectarse con su realidad y experiencia personal, la actividad de lectura es demasiado larga con la misma estructura: leer y contestar una serie de preguntas. Se está trabajando el tema “La descripción”, pero las lecturas

seleccionadas son tediosas pues ambas son del mismo estilo. La parte disciplinaria, en la que el castigo consiste en leer durante el recreo, es alarmante. Los niños deben relacionar la lectura con represión, aburrimiento, una actividad negativa.

7. Treinta minutos de lectura en casa.

Como tarea deben leer treinta minutos, y los padres deben firmar para asegurar que se realizó. Obviamente, el único requisito es esa firma, y no hay un seguimiento sobre qué lectura se trata ni si los niños están comprendiendo realmente lo que leen. Lo que es acertado es que los chicos eligen lo que van a leer, aunque hay libros que son de un nivel muy bajo, como cuentos con ilustraciones en los que el texto es mínimo. Se refleja la idea de que con el hecho de que lean lo que sea serán buenos lectores.

El tiempo que se dedica a la lectura en el trabajo personal es bastante, ya que deben leer las guías y contestar buscando información en los libros de consulta. Sin embargo, hay ciertas guías que exigen lecturas demasiado extensas y a los niños sólo de verlas les da flojera. En una guía sobre el Relato Histórico, se piden dos lecturas. A1 ve la extensión y comenta a otro: “¿Ya viste todo lo que tengo que leer?”. En el análisis de las guías se amplían comentarios a este respecto.

En las observaciones que se efectuaron ya avanzado el año escolar (mayo), había menos tensión en las relaciones maestra – alumnos de quinto de primaria. Fue una sorpresa agradable encontrar a los niños muy motivados en la lectura de Harry Potter, y cada que tienen un tiempo extra o como premio, se les permite tomar el libro y ponerse a leer. Es una lectura que los motiva, aunque M2 no la aprovecha para ver conceptos como narración, diálogo, personajes (que están estudiando en Español) ni para interactuar con ellos con comentarios, alguna dinámica o implementar una estrategia de lectura. Nuevamente se demuestra como la

motivación es primordial para que los alumnos quieran leer, pero a ésta deben añadirse actividades que refuercen la comprensión.

A1 *"Maestra, por qué ahorita no nos dejas leer?"*

M2 *"No va a haber lectura ahorita, va a haber clase colectiva"*

A2 *"¿Por qué no leemos?"* Los niños tratan de negociar con ella lo que quieren hacer.

M2 *"A ver jóvenes, yo creo que voy a suspender definitivamente la lectura"*

A3 *"Es que con quince minutos de lectura no leemos nada".*

Por otro lado, la lectura en voz alta que hace M2 sigue fallando en cuanto a la elección de textos. En esta etapa (mayo) se trata de *La Divina Comedia*. Un alumno comenta al finalizar una sesión corta de lectura en voz alta: *"Cada vez se me está haciendo más rara la Divina Comedia"*. Es evidente que esta novela no es para el nivel de niños de quinto de primaria, y ¿hasta dónde entenderán lo que escuchan?.

Como consideración final, hace falta contar con textos adecuados al nivel de los estudiantes y que sean más creativos o divertidos. La parte lúdica en el acercamiento a la lectura es primordial, y durante las observaciones realizadas no se dieron actividades realmente entretenidas. Aunque el libro de lecturas de SEP tiene textos rescatables, tener de apoyo únicamente ese libro, es muy limitante.

La lectura realizada en el salón de clases se hace fundamentalmente en función de los contenidos del programa. No hay un esfuerzo real por fomentar la lectura y por hacer lectores autónomos que encuentren placer en esa actividad. El modelo de lectura que predomina en el salón de clases de quinto es el modelo ascendente (bottom up) que atribuye una gran importancia a la descodificación y es el tradicional. (Capítulo II, página 50)

CONCLUSIONES:

Las actividades relacionadas con la lectura de comprensión que se plantearon en el salón de clases de quinto de primaria, no propician estrategias de lectura que ayuden a formar lectores eficientes y estratégicos. Se trata de lectura mecánica, poco creativa y básicamente es descodificación.

- Conecta escasamente con conocimientos previos y con la realidad cotidiana de los alumnos.
- Sólo hace preguntas sobre el significado de las palabras y no toma el contexto general de la lectura.
- Por lo general no hay cierre o conclusiones sobre la lectura.
- Importa más la forma que el contenido en los trabajos que realizan.
- Lecturas con vocabulario difícil e incomprensible.
- No permite, usualmente durante la lectura, ninguna interacción de los niños.
- No se hacen inferencias, no se realizan predicciones y la autorregulación es suprimida.
- No se propicia el razonamiento lógico, no hay una buena atención o nivel de concentración ante el material escrito que se les presenta.
- La lectura es mecánica, con énfasis en la correcta descodificación más que en la comprensión.
- La lectura es utilizada como castigo en el recreo, por haberse portado mal.
- Presión con el tiempo en las actividades de lectura.
- Trabajo de copia y no de procesos lógicos.

Segundo de primaria.

Las formas de enseñanza de M1, durante el trabajo personal son principalmente:

1. Por medio de preguntas dirigidas, lograr que los niños den con la respuesta.
2. Dar pistas a los alumnos para que den con la respuesta correcta.

3. Preguntas guiadas en actividades comunes, al iniciar tema nuevo.
4. Ayudar a los alumnos a ordenar las ideas.
5. Señalar directamente la respuesta. (escasamente)

El ambiente de trabajo en el salón de clases de segundo de primaria, durante el tiempo de trabajo personal, es muy agradable. Es claro que prefieren actividades que involucren manipular material, (regletas, figuras geométricas, plastilina, etc.) a estar sentados en su mesa escribiendo y contestando guías. Por lo general, en las observaciones realizadas había más niños sentados en el suelo o incluso trabajando en el pasillo, que sentados. A continuación, algunos ejemplos de las categorías establecidas arriba.

1. M1 es muy paciente y procura no dar respuestas inmediatas a las preguntas o dudas. Dedicar un poco de tiempo a cada niño para hacer que ellos den con la respuesta por sí solos.

M1 *“¿Tú sabes cómo se escribe hospital?”* (Está sin [h]). A1 hace que no con la cabeza. *“¿Conoces los diccionarios?”* Van al Rincón de Lectura y traen el diccionario. *“¿Con qué escribiste hospital?”*

A1 *“Con [o]”*

M1 *“¿Tú sabes el abecedario?”*

A1 *“Nada más en inglés”*

M1 dice el abecedario y luego le enseña el diccionario *“Palabras con [a], con [b], luego la [c]. La [o] está entre la [n] y la [p], vamos a buscarla.”* Buscan en la [o] y no encuentran hospital. *“¿Qué puede venir antes de la [o] que siga sonando a hospital?”*

A1 no responde.

M1 *“La [h]”*. Se va a esa letra en el diccionario y lo deja abierto en la página en la que viene la palabra que buscan. *“¿Pueden buscarla en la h?”*

A1, A2 *“¡Ya la encontramos!”* Las niñas se emocionan cuando encuentran la palabra, corrigen la ortografía, toman de nuevo el diccionario y se ponen a buscar palabras.

M1 no da respuestas hechas; ayudándoles, trata que los niños las encuentren. En este ejemplo, llama la atención que la niña sabe el abecedario en inglés pero no lo recuerda en español. Generalmente ésta es la dinámica que hay en trabajo personal, aunque hay niños que permanecen con la mano levantada esperando a su profesora hasta 10 minutos.

2. M1 se esfuerza por lograr que los niños sean independientes y no necesiten instrucciones para hacer lo que deben. Trata de no dar órdenes directas a los niños, sino que ellos se integren a la rutina del día por sí solos.

M1 *“Yo no voy a decir qué vamos a hacer. ¿Cómo podemos saber qué vamos a hacer?”*

Niños (voltean a ver el pizarrón) A1 *“Viendo el horario”*

M1 *“O.K. ¿Qué sigue?”*

A2 *“Revisar tarea”.*

M1 *“Ya saben lo que tienen que hacer. Cuento hasta cinco.”*

Todos sacan un sobre manila amarillo y de ahí la tarea de matemáticas. Pasan la hoja al compañero de la derecha y van diciendo los resultados para revisarlos. Después M1 reafirma en el pizarrón una suma difícil.

M1 *“Les tengo planeado un cuento que no he terminado de leer, ¿se acuerdan? El del Oso. Si no ponen atención recorreremos el tiempo y no alcanzamos. ¿De acuerdo? Pongan atención”.* Vuelve a la explicación después de decir: *“Tienen resistol en las manos; no las pueden mover hasta que yo se los quite”*

Hace otra conversión para explicar de nuevo las decenas. Hay un recado en la hoja de una niña *“Elena no sabe restar, ¿está bien que yo le explique?”* Ante una respuesta determinada, M1 pregunta: *“¿Quién te explicó, Andrea?”*

A1 *"Mi papá".*

M1 *"Les voy a pedir que no les ayuden porque a veces los hacen bolas. Los que ya lo saben vamos a respetar a los demás para que ellos lo descubran y lo entiendan".*

Otro recado que aparece en la hoja de tarea dice: *"Elisa no conoce la resta con conversión".*

Se aprecia como M1 trata de involucrar a los niños en la parte de evaluación de una tarea. Así mismo, es importante que para estos chicos el cuento es un premio y M1 utiliza este recurso para lograr su atención. Su forma de impartir disciplina es de alguna manera como un juego, y fomenta el trabajo independiente, aún en casa. Pide respeto para los que van más atrasados aunque la mediación de un 'par' en este caso sería muy útil. En esta evaluación quedó la duda, por los recados de los padres y el hecho de que la mayoría tuvo mal esas operaciones, de si se le escaparon en la tarea dos restas que todavía no saben cómo hacer, o si los alumnos no han terminado el trabajo correspondiente a esa guía.

3. Otra dinámica que emplea M1, al iniciar con un tema nuevo es hacer preguntas al grupo. M1 pone su silla en el centro y llama a una niña. En secreto le pide que haga algo y los demás adivinan.

A1 *"Planchando"* Siguen con el juego (nadar, pensar, etc.)

M1 *"¿Qué es lo que hizo Ania?"*

A2 *"Actividades"*

M1 Pide a otra niña que haga rojo y no puede; que hagan señor, etc. para marcar la diferencia entre una actividad y un sustantivo.

M1 *"¿Correr es una acción?"* (Todos) *"¡Sí!"*

M1 *"¿La pared es una acción?"* (Todos) *"¡No!"*

M1 *"¿Correr es acción?"* (Todos) *"¡Sí!"*

M1 *"¿Qué es una maceta?"* (Todos) *"Una cosa"*

M1 Da más ejemplos; a continuación pide que digan acciones y ella las anota en el pizarrón. *"Omar, dime una acción"* A1 *"Rodar"*. Ella sigue anotando las respuestas

de distintos niños, explica lo que es un verbo y finalmente pide que saquen el libro de lectura.

M1 “¿Qué quedamos que son verbos?” (Todos) “Las acciones”.

M1 “Abran su libro en la página 25”. A1 lo abre en la página 20 y no se da cuenta de que ésa no es la que debe trabajar. La maestra lee el primer párrafo y pide que digan los verbos que encuentren. Tardan algo en responder, mientras A1 no encuentra donde van (sigue en otra página). M1 pide a un niño que lea y al terminar instruye al grupo para que subrayen o encierren en un círculo los verbos que encuentren en la lectura. A2 “¿Qué es un verbo?”

M1 “Todo lo que se puede hacer. ¿Tú puedes avión?”

A2 “No”.

M1 “OK, avión es una cosa.”

A1 se cambia de lugar y copia lo que su compañera va circulando.

M1 “Chicos, ¿qué quedamos que son los verbos?”

A3 “Lo que puedes hacer”.

Algunos subrayan palabras como *ferrocarril, bicicleta, entonces, motores, etc.* Al terminar con esta actividad M1 da instrucciones para que escriban los verbos encontrados en su cuaderno, elegir cinco y de éstos hacer un dibujo que represente la acción.

Esta dinámica de iniciación a un concepto nuevo fue bien planeada. Lo que inicia como un juego de adivinanzas termina en un trabajo formal. Utiliza las experiencias personales de los niños y capta su interés. Sin embargo, hubo varios estudiantes a los que el concepto de verbo no les quedó claro. La parte que involucra la lectura de un texto es la que presentó mayores problemas ya que no logran identificarlos en la lectura. ¿Por qué razón? ¿Hay todavía niños que tienen problemas con la decodificación, leen muy lento, les da flojera enfrentarse a un texto? Se espera encontrar respuestas a estas interrogantes en el análisis de guías y cuadernos y en la prueba de Comprensión Lectora. También hay que destacar que no hubo una revisión de los verbos encontrados en la lectura, por lo que el trabajo en los

cuadernos presentará muchas divergencias. ¿En qué momento la profesora evalúa hasta dónde llegó el aprendizaje de este concepto?

Por otro lado se debe considerar que la conciencia metalingüística de los niños probablemente no ha madurado lo suficiente como para enfrentar ya el nivel morfológico de la lengua. ¿Qué sentido tiene que sepan distinguir un verbo de un sustantivo en este momento? No van a realizar un análisis sintáctico ni estructural del lenguaje. Sería mejor involucrarlos de una manera divertida y sistemática con la lectura, hacer de ellos verdaderos lectores estratégicos y más adelante iniciar con el análisis gramatical.

La maestra de 2º de Primaria, trata de llevar a los alumnos a un proceso lógico de aprendizaje, y sus prácticas educativas son más acordes a los lineamientos que marca el sistema personalizado. Al comparar la dinámica de trabajo de ambas maestras, se debe aclarar que para M2 es su segundo año de trabajo en este sistema, mientras que para M1 este es su tercero. Es obvio que el estilo docente de M2 está enraizado en una educación tradicional a cuyo sistema estaba habituada y no ha tenido el tiempo suficiente para adquirir las destrezas propias de otros profesores con mayor experiencia dentro del sistema.

Al plantear la presente investigación, recayó en la directora de primaria de la Institución la decisión sobre qué grupos observar, con el propósito de ser lo más objetivas posible; sin embargo, es probable que el haber observado a una maestra novata, fue un error, ya que no se puede tomar como un modelo de lo que sucede en otros salones, en donde las maestras tienen mayor experiencia en el sistema personalizado.

Las estrategias que utiliza M1 que están relacionadas con la lectura y la comprensión son:

1. Rincón de lectura.

2. Lectura en voz alta.
3. Lectura de la maestra.
4. Predicciones e inferencias.
5. Lectura compartida en grupo.
6. Releer instrucciones

1. Rincón de Lectura

La motivación hacia la lectura en este grupo es evidente; los niños aprovechan cualquier tiempo libre para ir al Rincón de Lectura. Éste cuenta con libros de consulta de temas variados como Nuestro Medio, Nuestra Lengua, Ciencias Naturales, Geografía, Matemáticas. Tiene diversos juegos de mesa, y una colección de cuentos de El Barco de Vapor (azules, a partir de 7 años). Libros informativos con ilustraciones como *El mundo de los árboles*, *Animales de granja*, *Historias de la velocidad*, etc. Aunque hay textos anticuados, a los alumnos les encanta acostarse o sentarse a leer o simplemente hojear algún libro.

Nuevamente se comprueba que la parte de interacción social en la lectura, es muy importante (Baker-Wingfield: 1999; Capítulo II, página 80). Muchas veces se observó cómo los niños se unían a compartir la experiencia de lectura en el Rincón. Como ejemplo: unas niñas toman un cuento y se acomodan a leer en los cojines; se trata de adivinanzas, y una lee mientras la otra trata de adivinar. Una tercera se incorpora. Llegan más niños. Ven los libros en parejas, comentan las ilustraciones. Aunque estuvieron ahí alrededor de cinco minutos, ese pequeño espacio de tiempo fue muy satisfactorio. Surgen interrogantes como: ¿es demasiado tiempo de trabajo personal y necesitan socializar? o ¿no les gusta leer solos?. Cualquiera que sea la respuesta, el tener un espacio cómodo en donde pueden elegir el libro que deseen, es una buena manera de fomentar el placer por la lectura. Lástima que el tiempo sea tan limitado para esta actividad.

2. Lectura en voz alta.

Otra de las dinámicas relacionadas con la lectura, es leer en forma colectiva en voz alta. En esta etapa, los niños aún no leen con suficiente fluidez, por lo que esta práctica es necesaria.

M1 toca una campana y todos van a su lugar. Cuenta lentamente y dice: *“¿Qué sigue ahora?”*

A1 *“Lectura”*.

M1 *“¿Qué debo sacar?”*

A2 *“El libro”*. Todos sacan el libro de Español de SEP.

M1 pide a una niña que elija una lectura: *“Cortita, por favor. Janet, ¿qué página?”*

A3 *“72”*

M1 *“No, ayer fue de diálogos y quiero que todos lean. Elige otra, por favor”*.

A3 *“82”*

M1 *“OK, El niño de hule, página 82. ¿Qué necesitamos para empezar a leer?”*

A4 *“Silencio”*.

M1 *“Cuando estén listos, empezamos a leer”*.

Un niño empieza la lectura siguiendo con el dedo en donde va. Lee *“de un charro”*, corrige M1 *“en un charco”*. Cuando cambian letras, también pide que repitan la palabra que leyeron mal. Un niño lee tan despacio que los demás reclaman *“¡No se escucha!”*

M1 *“No dice así”*. A5 repite corrigiendo.

M1 *“Muy bien ese tono de voz, nada más no hacer un-vaso-de-la-cocina”*, imitando a la niña que hace demasiadas pausas cortando las palabras.

Mientras los niños toman turnos, M1 da instrucciones *“No leas con tu cara tan pegada al libro porque no se escucha”*, *“Casi no escucho, ¿puedes hablar más fuerte?”*, *“¿Tunas inmaduras?”*

A5 corrige *“Tunas maduras”*.

Un niño lee en voz alta más rápido que el del turno y M1 le llama la atención: *“Si no vas a respetar, te vas a salir”*. Continúan leyendo por turnos.

A6 *"Todo el público"*

M1 *"A ver, fíjate bien como dice".*

A6 *"Todo el público"*

A7 *"¡Todo el pueblo!"*

M1 *"Tres tiempos para guardar el libro. Uno, dos, tres.."*

Terminan la lectura y guardan el libro. M1 pregunta quién le puede decir el título. Una niña responde correctamente.

M1 *"¿Qué sucede al principio de la lectura?"*. Otra niña responde.

M1 *"¿Qué sucede después, que hacía el niño para estirarse?"* Los niños contestan y ella insiste. *"¿Qué más hizo?"* Van contestando guiados por la maestra, con comentarios como: *"Tienes la idea pero, ¿qué pasó?"*; *"Si te acuerdas, nomás hay que organizar las ideas"*; *"Pasó algo especial, ¿qué fue?"*

Esta actividad finaliza cuando entra el profesor de deportes y les explica lo que van a hacer. Salen, como es usual, en dos filas, primero las niñas y después los niños.

La dinámica de lectura descrita con anterioridad, refleja una preocupación especial por la correcta decodificación. Es evidente que algunos niños no han adquirido todavía la destreza para leer en voz alta de manera correcta y uno de los objetivos de esta actividad es el practicarlo. La mayoría de los alumnos siguió la lectura con su dedo, lo que es una estrategia personal y adecuada a la edad, para no perderse o saltarse renglones. La profesora dirigió la lectura todo el tiempo dando pistas, corrigiendo, y al finalizar hizo hincapié en la secuencia temporal de los hechos narrados. Esto lo logra haciendo preguntas guiadas, proporcionando claves, y tratando de que todos participen sin evidenciar a los que dan respuestas incorrectas o leen muy mal.

Nuevamente, el tiempo constituye una limitante; esta actividad estaba planeada en el horario de trabajo del día, de 9:50 a 10:15 am. Con tantas interrupciones durante la lectura, queda muy poco tiempo para retomar ideas y analizar el texto o hacer un cierre con la opinión personal de los niños. Por otro lado, aunque no se

implementaron específicamente las estrategias que se buscan en esta investigación, se cumplió con el objetivo de reforzar la lectura en voz alta e introducir a los niños en la secuencia temporal que tiene una narración, elementos importantes para más adelante poder comprender lo que se lee. (Muth: 1990, resalta la importancia de contar con un marco referencial para adecuar la lectura al tipo de texto que leemos. Capítulo II, página 62)

3. Lectura de la maestra.

Las sesiones de lectura en voz alta por parte de la maestra, se llevan a cabo mientras esperan la llegada de otro profesor (deportes, inglés, computación). También hay sesiones planeadas que están agendadas en la jornada de trabajo del día, aunque son muy cortas, por lo general de 10 a 15 minutos. Los niños disfrutaban mucho de esta actividad y M1 lo aprovecha, pues durante el trabajo personal, si los niños no trabajan como deben, menciona la posibilidad de suspender la lectura, con comentarios del estilo de: *“Pablo nos trajo un libro nuevo, pero si no se apuran no alcanzamos a leer”*.

Un ejemplo de esta actividad a continuación:

M1 toca la campana. *“Diez tiempos para estar en su lugar”*. Cuenta lentamente, coloca una silla en el centro y dice: *“La persona que se puede controlar, puede venir a la línea”*. La mayoría se acerca y se van sentando en el suelo, junto a ella.

M1 *“El oso que no lo era. “¿De qué creen que se va a tratar este cuento?”* Los niños tratan de adivinar. Empieza a leer en voz alta y enseña el libro para que vean las ilustraciones. Mientras lee va haciendo preguntas.

M1 *“¿Por qué se habían vuelto amarillas y marrones las hojas?”*

A1 *“Porque era el otoño”*.

M1 *“¿Para qué creen que era la fábrica?”*

A2 *“Para hacer leña”*.

M1 *“¿La leña se hace?”*

A3 *“No”*.

M1 *"A ver quien adivina. ¿Para qué sería la fábrica?"*

A4, A5, A6 *"Para hacer ropa, sudaderas, papel".*

M1 interpreta la lectura, con las manos hace mímica. Suspende la lectura *"Se termina el tiempo para la lectura, vamos a computación".*

Coro general *¡Ahhh!* (tristeza) y otros *¡Ehhh!* (gusto)

4. Predicciones e inferencias.

Como se puede observar, M1 implementa estas dos estrategias que son básicas para la comprensión de la lectura (Capítulo II, páginas 70-72). Desde el título del cuento, pide que hagan predicciones acerca de lo que va a tratar; durante la lectura, mediante las preguntas guiadas hay inferencias y nuevamente predicciones. M1 lee muy bien, con adecuada entonación y claridad, y los niños están atentos a la narración. Es una lástima que un momento de lectura que es importante para los niños, en el que están interesados y motivados sea tan corto. De hecho, no se llega al final y, por tanto, no hay un cierre o conclusiones.

Al regresar de recreo, mientras empiezan la clase de Inglés, M1 vuelve a la lectura en voz alta, pero con otro cuento. Sólo alcanza a leer dos frases y corta porque llega la otra maestra. Los períodos dedicados a lectura son casi robados al horario diario del día. Cuando la lectura se incluye en él, generalmente no hay tiempo para terminarla. Sería de más provecho programar dos días a la semana un buen período de lectura en el que la actividad se planee y se haga algún trabajo referente a ella o se busque un cuento acorde a los temas que se trabajan en clase y así conectarla a los contenidos de ciertas materias, además de implementar estrategias.

La lectura en clase debe planearse cuidadosamente para que realmente sea productiva, en el sentido de enseñar a los alumnos a comprender lo que leen; los maestros deben elegir y leer los cuentos de antemano, saber qué preguntas se plantearán al grupo, y si los niños tienen experiencia previa en el tema. Variar los

tipos de textos: cuentos, fábulas, un poema, una noticia del periódico, etc., para así irlos introduciendo a diversos textos, además de hacerles claro el objetivo de lectura. Aunque la maestra de 2º de primaria trata de fomentar la lectura y busca los espacios para hacerlo, el proceso queda inconcluso y se pierde el interés que los niños muestran en esta etapa por la lectura.

5. Lectura compartida en grupo

La lectura compartida se hace por lo general de un texto escolar.

M1 *"Voy a repartir los libros de Conocimiento del Medio. Empiecen a leer en silencio "La familia". Yo voy a anotar las páginas en el pizarrón, pero pueden buscar en el índice. Luego vamos a leer en voz alta en colectivo".*

Algunos niños buscan en el índice, otros esperan a que la maestra anote las páginas en el pizarrón: *Libro Integrado* pág. 26 a 29. Los niños empiezan a leer y algunos comentan las ilustraciones.

M1 *"¿Podemos empezar juntos?"* Niños *"Sí"*. M1 *"OK página 26 por favor"*.

M1 *"¿Quién me puede decir con su cuerpo y su boca que ya está listo para trabajar?"*

Los niños se callan.

M1 *"¿Quién leyó cuando dejamos la tarea? ¿Quién me puede decir de qué trata el texto?"* Los niños van contestando mientras ella hace preguntas. Después explica que hay familias donde sólo hay un papá o una mamá y sigue siendo familia. Pide a una niña que explique el árbol genealógico que elaboró. M1 le va preguntando *¿Quién está aquí? ¿Y acá arriba?* La niña va diciendo los nombres de su familia. A continuación pide a otra alumna que muestre su trabajo y vuelve a las preguntas.

M1 *"Ahora todos. ¿Los hermanos de tu papá son...?"* Todos *"Tíos"*

M1 *"¿Los papás de tus papás son...?"* Todos *"Abuelos"*.

M1 *"¿Yo soy tía abuela por qué?"* Los niños no dan con la respuesta. Hacen sus predicciones hasta que una niña contesta: *"¡Yo sé! Porque, porque los hijos de tu hermana ya tuvieron hijos"*

M1 *"Yo quiero conocer el árbol genealógico de los demás. Quiero que me hagan su árbol en grande, con fotos, así como el que hizo Ana. Para cuando creen...¿para mañana?"* Niños *"¡No!"*. M1 *"Les voy a dar tiempo porque va a haber una exposición en Octubre"* Para terminar, M1 lee el texto *"Historia de tu familia"* mientras los niños siguen la lectura cada uno en su libro; al final, un alumno lee las instrucciones de la tarea.

En el ejemplo anterior, al parecer algunos niños ya habían terminado la guía correspondiente y otros aún no habían leído el texto en cuestión, que se dejó como tarea. Hay cierta confusión por ello y la lectura inicial *"La familia"* ni siquiera se terminó. Las instrucciones que se dieron al iniciar la actividad no se concretaron, y finalmente participaron más los que ya tenían hecho el trabajo. Nuevamente surge la duda de qué pasa con los niños que van atrasados en las guías y se realizan actividades en la que no pueden participar porque aún no están inmersos en el tema correspondiente.

Como se puede observar, M1 utiliza constantemente el sistema de preguntas para llevar a sus alumnos a descubrir las nociones de cada tema, e implementa la estrategia de predicción tanto en la lectura como en los contenidos temáticos. Su interés por fomentar la lectura es evidente, sin embargo la necesidad de completar los temas correspondientes y cumplir con las clases extras impide que pueda llevar un programa de lectura bien estructurado.

Por lo observado en ambos salones, conforme avanzan a los grados superiores los tiempos de lectura recreativa se reducen y los alumnos pierden la motivación, pues la mayor parte de lo que leen está relacionado con temas curriculares de las diferentes materias y relacionan el leer con algo aburrido.

6. Releer instrucciones

La mayor parte del tiempo de trabajo personal, leen instrucciones, copian al cuaderno, leen de los libros de consulta y copian las respuestas. No hay un proceso de comprensión en lo que leyeron, pues buscan respuestas literales. Los alumnos de 2º tienen problemas para seguir las instrucciones de las guías, pues constantemente recurren a la maestra para que les explique. M1 por lo general hace que releen en voz alta, parte por parte, para que ellos descubran qué es lo que tienen que hacer. Más adelante, en el análisis de guías, se verá si las instrucciones son complicadas para los niños o si ellos tienen problemas con la comprensión en el seguimiento de instrucciones sencillas.

CONCLUSIONES

Aunque no se hace en forma sistemática, como parte de un programa de lectura, en el salón de 2º de primaria se implementan algunas estrategias para la comprensión de lectura. M1 promueve la lectura recreativa con el Rincón de Lectura y la lectura en voz alta de cuentos. Implementa las estrategias de predicciones e inferencias, sin embargo, no se puede considerar que el modelo de lectura que utiliza sea el interactivo, pues se atribuye una gran importancia a la descodificación.

Uno de los obstáculos primordiales por los que la maestra de segundo, M1, no alcanza a implementar estrategias de comprensión es la falta de tiempo. Constantemente se interrumpe la lectura y son períodos de tiempo tan breves que no se hace lectura en forma sistemática. Queda además la duda de si ella lo hace con una intención específica, el formar lectores estratégicos, o sólo es parte de su forma de enseñar que sí se apoya en el constructivismo pues M1 procura hacer de sus alumnos sujetos activos en la apropiación del conocimiento. En el análisis de las guías y cuadernos, y en la entrevista se tratará de aclarar su punto de vista a este respecto.

En resumen lo que implementa M1 en el salón de clases y está relacionado con la lectura es:

- Preguntas guiadas
- Parte de la experiencia de los alumnos.
- Pide que formulen predicciones ante una lectura o tema de estudio.
- En ocasiones pide a los alumnos que hagan inferencias de la lectura.
- Fomenta el respeto al nivel de conocimiento de cada uno.
- Fomenta utilizar el índice, para encontrar la información.
- Promueve el uso del diccionario.
- Pide que releen lo que no se comprende.
- Da pistas a los alumnos para que por sí solos lleguen a las respuestas.
- Modela la lectura cuando los alumnos lo hacen de forma incorrecta.
- Pide a los alumnos repetir las palabras que leen mal.
- Implementa sesiones de lectura en voz alta por turnos.
- La lectura recreativa es un premio por haber trabajado bien.
- No cierra o concluye la actividad de lectura.
- La lectura es la actividad que se suspende si no alcanza el tiempo para hacer lo planeado.

La maestra de 2º de primaria, se apega más a la filosofía del sistema personalizado de la Institución. Sin embargo, hay mucho trabajo de copia textual que se convierte en una rutina de trabajo que en 5º de primaria redundaría en alumnos que no completan guías, una enorme pérdida de tiempo en el trabajo personal, demasiado interés por la forma y un trabajo mecánico que no compagina con “la posibilidad de buscar nuevos caminos, de investigar, de ejercitar el espíritu de crítica (...) y fomentar el desarrollo de la responsabilidad, iniciativa y adquisición de técnicas de trabajo adecuadas” (Paz Arriaga, s.f., Jornada de trabajo II, p. 4) que se mencionan en los fundamentos del trabajo personal.

e) Organización temática.

Los contenidos de enseñanza están basados en el programa de la SEP correspondiente a cada grado. En 2º de primaria, las materias que se trabajan durante el trabajo personal son: Español, Conocimiento del Medio, Matemáticas y Geometría. Cada área es planeada por la profesora y las guías se van administrando con una secuencia lógica, hasta cubrir el programa al final del año. Los niños eligen cada día en qué desean trabajar hasta cubrir el tema correspondiente antes de la Puesta en Común.

Los programas de Español y Conocimiento del Medio, que son los que están más ligados a la comprensión de la lectura, están estructurados como sigue. El primero está dividido en tres grandes apartados: reflexión sobre la lengua, ortografía y lengua escrita. Conocimiento del Medio comprende ocho bloques: la escuela, la familia, seguimos creciendo, la localidad, plantas y animales, la localidad y otras localidades, cambios en el tiempo, México nuestro país.

En 5º de primaria, las materias incluidas en el trabajo personal son Español, Matemáticas, Historia, Ciencias Naturales y Civismo. La programación de Español se divide en lengua hablada, lengua escrita, recreación literaria, reflexión sobre la lengua y ortografía. Ciencias naturales comprende los seres vivos, el cuerpo humano y salud, materia/energía y cambio, ciencia/tecnología y sociedad. Civismo se divide en: la convivencia social y las leyes, derechos y garantías, los derechos sociales, México y el mundo, el universo y la tierra, los mapas de la tierra, la corteza terrestre, el continente americano, recursos naturales y actividades económicas, la población en el continente americano, México en el contexto económico de América. En Historia los temas son la evolución humana y el poblamiento de América, las civilizaciones de Oriente y Mediterráneo, la Edad Media, el Oriente durante la Edad Media, las civilizaciones de Mesoamérica, las civilizaciones de los Andes, el Renacimiento y la era de los descubrimientos, la conquista y la colonización de América y Europa.

Los libros de consulta son básicamente los que otorga la SEP; cuentan con algunos libros de otras editoriales, atlas, diccionarios y enciclopedias, aunque éstos no están actualizados y se ven de años atrás. El material está dispuesto por materias, por lo que son cuatro estantes distribuidos alrededor del salón en el caso de 2º y cinco en el de 5º. Las guías se presentan en una caja de madera con divisiones, una por materia en cada estante; se encuentran al alcance de los niños, ellos las toman para trabajar y siempre las colocan de nuevo en su lugar.

Como se puede apreciar, el programa de Español de 2º no contempla de forma explícita la lectura. Es a criterio de la maestra cómo y qué leer, lo que implica que puede haber grupos en los que la lectura se fomenta y otros en los que se sujetan exclusivamente a los contenidos temáticos. En el caso de 5º, se incluye recreación literaria con nociones como diálogo, cuento, historieta, novela, poesía, antología, obras de teatro, la crónica, comparación y uso de variantes lingüísticas. Sin embargo, se dedica poco a la parte práctica, que sería la lectura de los textos correspondientes a cada noción, y mucho a copiar en el cuaderno las definiciones académicas de las mismas.

Los programas son muy amplios y ambiciosos, especialmente en el caso de quinto. Simplemente los temas correspondientes a Historia cubren un período que abarca desde la prehistoria hasta América y Europa en el siglo XVIII. Es una realidad que la maestra debe trabajar contra reloj para tratar de cubrir los contenidos curriculares. Como se observó en el análisis de las formas de enseñanza, el tiempo es un factor clave. ¿Cómo cubrir tanto contenido y además tener tiempo para leer y enseñar estrategias de lectura? Definitivamente se debe revalorar el concepto de lectura y de lo que ésta implica en el aprendizaje escolar, para darle la debida importancia en el proyecto curricular de la escuela y de este modo favorecerla con propuestas metodológicas que contemplen toda la enseñanza primaria.

f) Presentación formal del conocimiento.

Aunque en los apartados anteriores se ha mencionado continuamente la forma de trabajo en ambos salones, se resume a continuación cómo se presenta el conocimiento. Cada profesora hace la planeación del año con los contenidos a cubrir. Ella hace las guías o indicaciones que los niños emplean durante el trabajo personal, y supervisa los cuadernos. Al finalizar el tema hay una puesta en común para aclarar dudas y compartir lo aprendido, dirigida por la maestra.

Se le otorga una gran importancia a los aspectos formales del trabajo como son limpieza, margen, letra, etc., y a cumplir con la “normalización”. Aunque el ambiente de trabajo es muy agradable porque están prácticamente en silencio, cada niño trabajando en su tema, se pierde mucho tiempo y hay alumnos que no completan los temas. Cuando hicieron actividades diferentes, ya sea una manualidad, formar grupos para exponer un tema, etc., los alumnos estuvieron muy motivados, pero hay bastante desorganización cuando deben trabajar en equipo, y pierden una gran cantidad de tiempo en ponerse de acuerdo. Estas actividades son escasas y se nota que no están acostumbrados a hacerlo porque de inmediato empieza el desorden.

M2 *“Bien jóvenes, en vista de que estuvieron muy platicones en el trabajo personal van a trabajar solos, no por equipos.”*

Protestas. A1 *“¿Y los que estuvimos callados?”*

M2 *“Ni crean que estuvo tan bonito el trabajo personal. Y ustedes además quedaron que traían todo listo para su presentación y se la pasaron haciéndolo”.*

M2 amenaza con que es el último tema que trabajan con presentación, mientras los niños reclaman.

M2 *“Ustedes mismos son los que hacen que las clases sean menos dinámicas.”*

Otra variante para presentar el conocimiento son las clases colectivas; M1 trata de que los alumnos realicen asociaciones y propone ejemplos que parten de la realidad cotidiana de los niños. M2, por lo general, dicta definiciones y después les pide que realicen alguna práctica sobre el tema si es matemáticas o contestar una serie de preguntas si se trata de Español o Ciencias Naturales.

M2 empieza a dictar. *“Título, las fuentes de energía”*. Pausa. *“Ya está el título, margen, fecha? No pierdan el tiempo.”*

A1 *“Va a ser dinámica o...”*

M2 *“Un cuestionario. Les voy a prohibir que tengan su cilindro de agua en vista del éxito obtenido”*. Protestas generales.

M2 *“Pregunta, ¿qué son las fuentes de energía?”*

A2 *“¿Cuántos renglones?”*

A3 *“¿Se cierran la pregunta?”*

M2 *“Se cierra la pregunta. Dos renglones. La siguiente no es pregunta.”*

A4 *“¿Cuando hay acentos me puedes decir?”*

M2 *“Ya sabes: agudas, graves y esdrújulas”*.

Hay constantes interrupciones. *“¿Cuántos renglones?, ¿acento en la i?, ¿qué dijiste?, etc.*

M2 sigue dictando preguntas y la dinámica es la misma: los niños interrumpen y ella se molesta. Una vez que termina de dictar dice *“van a meter su cuaderno en la mochila”*.

A5 *“¿Qué página?”*

M2 *“Yo les voy a dar la página cuando escriban su tarea”*.

La clase colectiva de M2 no representa una diferencia significativa con respecto al contestar una guía en trabajo personal. El hecho de que ella dicte una serie de preguntas y todos realicen el mismo trabajo no cambia el que los niños sólo busquen respuestas en su libro. Por otro lado, los alumnos se muestran muy dependientes de la maestra también en este tipo de actividades y constantemente

necesitan preguntar cómo deben trabajar. Incluso preguntan la página en la que vienen las respuestas, cuando se supone que ya deben manejar el índice de un libro y encontrar por sí solos la información requerida.

g) Límites entre el conocimiento escolar y el cotidiano.

Como se ha podido observar en las formas de enseñanza, la maestra de segundo intenta partir de las experiencias personales de los niños para introducir nuevos temas, dar ejemplos y así activar los esquemas mediante los cuales los niños ordenan su propio conocimiento del mundo.

M1 lee a unas niñas las descripciones de las formas geométricas y ellas señalan cuál es cada una. Después pregunta: *¿Sabén lo que es paralelo?* (Viene en las definiciones que acaba de dar). Les pone un ejemplo y luego les pide que busquen en el salón algo paralelo. Las niñas señalan el pizarrón, la puerta y una ventana. Al analizar las guías más adelante se verá si la manera como M1 las estructura, favorece el establecer relaciones entre lo nuevo y lo que ellos ya conocen.

En el caso de quinto de primaria, M2 pocas veces relaciona la experiencia personal de los alumnos con los contenidos temáticos, ni retoma el conocimiento previo para introducir nuevos conocimientos. Las lecturas que elige son ajenas a la realidad de los alumnos, y no aprovecha sus comentarios espontáneos para retomar temas o simplemente relajar al grupo. El diálogo con los alumnos de temas de actualidad o que les interesan propician una mejor relación maestra-alumno, y de alguna manera se pueden aprovechar para el aprendizaje.

En el momento de realizar las observaciones, se estaban llevando a cabo las Olimpiadas, y cualquier tipo de comentario al respecto, aunque fuera al iniciar el día, era cortado de tajo. Tal vez el haber utilizado en esta etapa para la lectura la información deportiva de los periódicos, hubiera redundado en una lectura mucho más provechosa, divertida, motivante y a la vez los habría acercado a los textos

informativos. Incluso podría haber utilizado el tema de las olimpiadas para retomar contenidos de Ciencias Naturales como *El cuerpo humano y salud* o en Civismo *Los mapas de la tierra*.

h) El uso del lenguaje:

Se ha descrito cómo son las interacciones verbales entre los alumnos y con la maestra, y además son numerosos los ejemplos transcritos en los que se emplea el habla. Los niños están familiarizados con los términos propios del sistema y son referentes constantes para su comportamiento. Cada uno tiene un significado específico y la maestra constantemente los refuerza. Normalización, la línea, reflexión, puesta en común, control, etc., permiten un sistema de comunicación establecido muy claro.

En cuanto a la lengua escrita, predomina el trabajo de escritura durante el tiempo de trabajo personal. Se copian las guías, las respuestas, se copian textos literarios al cuaderno. Se trata de un trabajo mecánico, y abundan los ejemplos en los que se copian mal las palabras. En 2º de primaria puede deberse a que aún no dominan perfectamente la descodificación; pero en 5º llama la atención que sean tantos los que copian con errores las palabras y además que la mayoría de las veces no se les corrige.

Durante las observaciones, no hubo actividades en las que se hiciera escritura creativa en donde se expresaran emociones o sentimientos. Esta parte, en la que se da rienda suelta a la expresión personal, a la creatividad, no se fomenta en lo absoluto. Es una lástima, pues al llegar a grados superiores les va a costar mucho trabajo poder transmitir sentimientos a través de la lengua escrita. No sería de extrañar que en secundaria sea una tarea muy difícil elaborar una opinión personal acerca de alguna lectura o iniciar con ensayos breves en donde las ideas surjan de ellos mismos.

CONCLUSIONES GENERALES DE LAS OBSERVACIONES EN EL AULA.

Derivado de la interpretación de cada dimensión, se puede concluir que la maestra de segundo de primaria, M1, implementa algunas estrategias de comprensión de lectura como son las predicciones e inferencias. Así mismo, parte de la experiencia de los niños activando sus conocimientos previos, aunque no lo hace de forma sistemática. Su metodología está apoyada en el constructivismo, pues trata de que sus alumnos estén activos, procesen información y vayan construyendo su conocimiento.

M1 tiene una formación sólida dentro del sistema personalizado y sabe aplicar sus principios. Tiene en contra el factor tiempo, pues el cumplir con el horario diario la obliga a limitar las actividades de lectura recreativa. Sin embargo, se nota que le importa la lectura y fomentarla entre sus alumnos. Le falta definir su propósito personal de lectura, y hacerles claro a los niños el objetivo de esas sesiones, pues no hay cierre o una reflexión con respecto a lo leído.

En quinto de primaria el panorama es desalentador. M2 trata de promover la lectura, pero la elección de textos no es adecuada y no aplica ninguna estrategia de comprensión. Se aprecia que conserva la idea de que con sólo leer, realizar el acto mecánico de descodificación, la comprensión se da por sí sola. No se fomenta la lectura en forma apropiada, y el emplearla como castigo en recreo envía señales totalmente equivocadas a los alumnos.

Tal vez por tratarse de su segundo año de trabajo en este sistema, M2 es restrictiva y no conduce a los estudiantes en un proceso de aprendizaje significativo. El trabajo es mecánico, repetitivo, poco creativo y muy apegado a la enseñanza tradicional en la que el maestro no hace el papel de mediador, sino de un superior que dice a los alumnos lo que deben aprender. Por ello, los alumnos de quinto no trabajan de forma independiente y constantemente recurren a la maestra, como lo hacen también los de segundo, lo cual es lógico a su edad.

En este sentido, no hay un progreso sustancial a pesar de los años que median entre ambos grupos. ¿Se olvidan los alumnos de la forma de trabajar en años anteriores y se adaptan a las formas de enseñanza de la maestra? ¿En 3º y 4º de primaria no se manejó adecuadamente el sistema personalizado y éste se convierte en un híbrido con enseñanza tradicional?.

Con respecto al tema de este trabajo hace falta en principio, que las maestras tengan un concepto claro de lo que representa la comprensión de la lectura; el acercamiento actual es intuitivo y personal, por lo que es preciso establecer institucionalmente un programa de lectura que tenga objetivos puntuales en la enseñanza de estrategias y que se incluya curricularmente a la jornada diaria de trabajo.

A continuación, el análisis de las guías, donde se verá si se aplican estrategias de comprensión y si las indicaciones están formuladas para que el alumno "reflexione, busque, encuentre por sí mismo... y sean un estímulo para la acción" (Paz Arriaga, s.f. Jornada de trabajo 2, p. 5). Después se analizan los cuadernos de trabajo de los alumnos y las fuentes documentales adicionales, para con estos elementos poder contestar en forma completa la siguiente pregunta de investigación: ¿Se incorporan estrategias para la comprensión lectora en las diferentes situaciones didácticas e instrumentos de trabajo?.

CAPÍTULO V

LA OPINIÓN DE LOS CRÍTICOS

De acuerdo a lo planteado en la metodología, además de las observaciones en el aula se utilizaron fuentes adicionales para completar la información y contar así con un panorama más amplio de datos que permitieran responder las preguntas de investigación. Se revisaron los siguientes instrumentos por ser los propios de la didáctica de la Educación Personalizada, ya que en ellos se pueden encontrar evidencias de las estrategias de comprensión lectora implementadas por las maestras: guías e indicaciones de trabajo, cuadernos de alumnos, prueba de comprensión lectora y entrevistas a maestras y alumnos.

5.1 Instrumentos de trabajo

a) Guías e indicaciones de trabajo.

Se analizaron guías de aquellas de las áreas que se manejan en el grupo y que tienen un alto contenido verbal: Español, Ciencias Sociales y Ciencias Naturales. A continuación se analizan cuáles estrategias implementan las maestras a través de las guías de trabajo que, de acuerdo al marco teórico, se plantearon como fundamentales para la comprensión de textos escritos. La razón por la que se estudiaron las guías, es debido a que son el instrumento de trabajo fundamental utilizado en el sistema personalizado para la adquisición de conocimientos, y con las que trabajan los niños durante el trabajo personal.

Propósitos de la lectura

Si el alumno antes de iniciar el trabajo con la guía, tiene un propósito claro del por qué y el para qué de su realización, se encontrará motivado y dispuesto a analizar su contenido en función de dicho interés. En las guías revisadas no se encontró ninguna evidencia de que la maestra plantee de forma explícita el propósito que tiene para su realización. Probablemente queda sobreentendido en forma general: deben aprender algo referente a la materia, pero hace falta un propósito claro y sencillo de la guía en cuestión. A continuación, un ejemplo tomado de una guía de Ciencias Sociales de segundo, en la cual se muestra dicha falta de propósito:

ALIMENTACIÓN

Lee el tema y completa.

Realiza la actividad que se indica en el libro

GRUPOS DE ALIMENTOS

FRUTAS Y VERDURAS	CEREALES Y TUBÉRCULOS	LEGUMINOSAS Y ALIMENTOS DE ORIGEN ANIMAL

El no tener un propósito para realizar la lectura ocasiona en el estudiante, de entrada, falta de atención, de interés, de motivación, lo que deriva en un trabajo meramente mecánico, en donde transcriben información del texto al cuaderno de trabajo lo que además les deja una limitada comprensión del tema. El interés principal de los alumnos es terminar con la guía y no construir nuevos conocimientos.

Activación de esquemas y conocimientos previos.

Para poder comprender un nuevo tema, es necesario saber algo acerca de él, es decir, activar en la mente la información que se posee mediante el uso de algunas estrategias que facilitan el encontrar los datos en nuestra memoria y relacionarla con los nuevos conocimientos. Bastaría con un simple “qué sé yo acerca de esto” para activar esquemas y estructuras previas. Es oportuno mencionar que la evocación de conocimientos previos es un procedimiento recomendado por la didáctica personalista:

“Es todo un arte redactar esas indicaciones de trabajo para que sean sobrias, precisas, progresivas, y conduzcan a la meta, sobre todo para que despierten la mente, la pongan en condiciones de investigación y reflexión...de verdadera actividad. Incitan directamente a investigar: primero, en la cabeza lo que ya ha sido adquirido y tendría que saberse o por lo menos lo que se sabe en cuestión”(…) (Paz Arriaga. Jornada II, p. 3)

En ocasiones, las guías se presentan al alumno después de clases expositivas en las que la maestra introduce el tema, lo que posibilita que sea este momento el que se dedica a retomar conocimientos anteriores. Se presenciaron algunas clases expositivas y se observó que M1 trata de activar conocimientos previos y partir de la experiencia cotidiana de los niños, mientras que M2 no lo hace. No se puede concluir en definitiva si utilizan o no esta estrategia, debido a que no se observó todo el proceso de enseñanza-aprendizaje, por lo que las conclusiones a este respecto se basan en las guías y en las observaciones del trabajo personal.

Por otro lado, hay temas que por su extensión se trabajan en más de una guía, y en ellas se aprecia que las maestras siguen como patrón iniciar la primer guía con una definición de conceptos, mas no con una real evocación que active el conocimiento previo en los alumnos.

Ejemplo 2º de primaria.

ADJETIVO CALIFICATIVO		Guía 1
Adjetivo Calificativo es la palabra que describe al sustantivo; es decir, nos dice <u>cómo es</u> .		
Ejemplo: La casa <u>blanca</u> es mía. ¿Cómo es la casa?		
La casa es _____ Adjetivo Calificativo: <u>blanca</u>		
ADJETIVO CALIFICATIVO		Guía 2
Escribe adjetivos calificativos a cada sustantivo:		
La mesa	_____	_____
El señor	_____	_____
El ratón	_____	_____
Las manzanas	_____	_____
La escuela	_____	_____
Mi mamá	_____	_____

ADJETIVO CALIFICATIVO

Guía 3

Subraya con color aquellas palabras que sean adjetivos calificativos.

Árbol	Ventana	Estación
Roja	Cómodo	Maestro
Amigables	Así	Hoy
Grande	Bueno	Cariñoso
Dulce	Fruta	Crujientes

La mecánica en la mayoría de las guías de 5º grado es básicamente la misma. Por ejemplo, las guías de Historia, sobre grandes civilizaciones, son prácticamente iguales: una sección de introducción al tema que consta de dos o tres frases, y que los alumnos deben copiar íntegramente a su cuaderno. Investigar ciertas preguntas o puntos que la maestra propone: localización, nombre actual, etc., y para finalizar, un organizador gráfico con el esquema dado por la maestra, en el cual el alumno simplemente debe llenar datos. Durante la revisión de las guías de trabajo, no se encontraron pruebas de que las maestras partieran de conocimientos anteriores o de que invitaran a los alumnos a hacerlo por sí mismos.

Predicciones e hipótesis:

Un buen lector utiliza su conocimiento disponible y sus esquemas para predecir lo que vendrá en el texto y cuál será su significado. Por lo anterior es de gran importancia enseñar a los jóvenes estudiantes en formación a elaborar hipótesis y predicciones a nivel de texto, de contenido y de ideas. Se hacen predicciones para adivinar el final de una historia, para predecir la lógica de una explicación, la estructura de una oración compleja e incluso el final de una palabra. Los estudiantes deben ser estimulados a anticipar o predecir, como la mejor forma de aproximarse a los contenidos.

A continuación un ejemplo de 2º año en el que claramente se aprecia que ni la estructura, ni la secuencia, ni las instrucciones permiten que el alumno elabore predicciones e hipótesis acerca del contenido.

PRESENTACIÓN DE UN TEXTO

Guía 1

Fecha (aquí el alumno debe copiar la definición de cada concepto)

Título _____

Sangría _____

Margen _____

PRESENTACIÓN DE UN TEXTO

Guía 2

Observa el siguiente texto y señala las partes del texto

texto

PRESENTACIÓN DE UN TEXTO

Guía 3

Escribe un pequeño texto y recuerda utilizar cada parte del texto.

Por otro lado, en una guía del tema “Sinónimos”, se encuentra un ejemplo en el cual la estructura de la guía permite al alumno formular algún tipo de hipótesis.

SINÓNIMOS

Guía 1

Observa las siguientes palabras y escribe qué entiendes por sinónimo:

Puerco – cerdo

Burro - asno

La revisión de las guías tanto de 2º como de 5º año, reflejan la carencia de esta estrategia en la presentación de la información a los alumnos. Son guías que propician un trabajo mecánico y que pueden ser consideradas más como cuestionarios que como verdaderas “guías” para la investigación.

Lenguaje adecuado (al nivel de los niños)

Para la comprensión de la lectura, es básico que el lenguaje utilizado sea acorde al nivel del lenguaje del lector. Está comprobado que si no se domina el significado de las palabras, es imposible que el lector comprenda la lectura. Si bien es cierto que el maestro propicia la adquisición de nuevo vocabulario en los alumnos para que gradualmente su acervo lingüístico se incremente, este propósito no debe ser un obstáculo para el alumno.

En las guías de trabajo, la meta principal es que el alumno comprenda lo que lee para que pueda realizar las actividades planteadas. Se aprecia, especialmente en las guías de quinto de primaria, que en ocasiones el vocabulario rebasa el manejo lingüístico de un niño de ese grado.

En una guía con el tema “La discusión”, al explicar en qué consiste, se emplean términos como “*debate organizado*”, “*oposiciones y coincidencias*”. En los cuadernos de trabajo se aprecia que los niños sólo copiaron estos términos pero en ningún momento hay definiciones o aplicaciones que den cuenta de que lo han comprendido.

En otras ocasiones, aunque el lenguaje es adecuado, la estructura de las oraciones es muy confusa. En una guía sobre Grecia (correspondiente a Ciencias Sociales) después de la introducción, la maestra elabora una serie de preguntas que el niño debe investigar. Sin embargo, resulta más un cuestionario de pregunta-respuesta que un verdadero tema de investigación. Entre la serie de preguntas de esta guía aparecen: *¿Quién era la polis más destacada? ¿Cuál era la polis más destacada?* Los niños deben confundirse ante este planteamiento y cabe preguntarse ¿qué espera la maestra que conteste el alumno a cada una de ellas?.

Hay preguntas con un lenguaje adecuado, pero demasiado abiertas, de tal forma que propician una multiplicidad de interpretaciones:

Guía: El Imperio Bizantino

Una de las preguntas de esta guía es: <i>¿Qué se llamó cultura bizantina?</i>

Se encontraron en los cuadernos de los alumnos respuestas tan variadas como:

- 1) *Arquitectura*
- 2) *La lengua oficial del griego, se creó una forma de cristianismo.*
- 3) *A la influencia de varios pueblos de su Imperio*
- 4) *Creó el arte bizantino, cuyo edificio es la iglesia de Santa Sofía.*
- 5) *Es toda la cultura derivada del Imperio Romano de Oriente centrada en la arquitectura, la decoración de iglesias y palacios y pinturas.*

De estas cinco respuestas, sólo la última se aproxima a lo que probablemente la maestra desea por respuesta. No hay en los cuadernos correcciones hechas por ella, de lo que se infiere que cada alumno da por buena su respuesta. Esto es especialmente preocupante, si se toma en cuenta que el alumno estudia sobre sus propias notas lo que va a ocasionar una incorrecta comprensión del tema.

En otra guía sobre “La cultura árabe”, aparecen preguntas que, por abiertas, resultan ambiguas: *¿Qué hicieron los árabes en España?* A este respecto hay respuestas como “*El Califato de Córdoba*”, lo cual, si bien es correcto, en forma alguna responde a la pregunta planteada.

Hay guías en las que se repiten las preguntas cambiando algunas palabras, lo que no ayuda a que el alumno comprenda lo que la maestra espera por respuesta:

Guía: La novela

¿Quién es el autor?
¿Quién fue Benito Pérez Galdós?
(En los dos casos se refiere a la misma persona)

En las guías analizadas en segundo de primaria, el lenguaje es adecuado para los niños, es correcto, sencillo, con enunciados breves y concisos.

Guía: Adjetivo Calificativo

Adjetivo calificativo es la palabra que describe al sustantivo; es decir, nos dice cómo es.

Ejemplo: La casa blanca es mía.

¿Cómo es la casa?

Adjetivo calificativo: blanca

Es importante aclarar que esta guía se presentó a los alumnos después de haber trabajado con la del sustantivo. En general, se puede concluir que la maestra de segundo parece estar consciente del vocabulario que manejan sus alumnos y elabora las guías de acuerdo a ello: claras y breves. En cuanto a la maestra de quinto, en general el vocabulario parece estar adecuado a los alumnos. Lo que es más frecuente es el confuso o incorrecto planteamiento de las preguntas.

Petición de que se elaboren inferencias

Las inferencias son “actos fundamentales de comprensión, ya que nos permiten dar sentido a diferentes palabras, unir proposiciones y frases y completar las partes de información ausentes” (Johnston: 1989; p. 22.) Dentro de las inferencias se engloban dos funciones cognoscitivas diferentes pero igualmente importantes para la comprensión: inducciones y deducciones.

La deducción es el proceso mediante el cual, de la comprensión general de un problema se deriva su aplicación a casos particulares; mientras que por inducción, se entiende el proceso que permite comprender la realidad, partiendo de casos específicos, de los que se extrae la regla o principio básico para después poderla aplicar a otras situaciones.

Ambos procesos exigen del lector una capacidad básica de síntesis, de establecer conexiones entre diversos elementos del texto y de integrar la información explícita e implícita de éste, con el conocimiento previo que ya posee. En la medida en que el lector realiza estas operaciones mentales, que son parte fundamental para el proceso de comprensión, se habilita para llenar los huecos de información que no se encuentra explícita en el texto. El proceso de realizar inferencias, aunado a la predicción y a la activación del conocimiento previo permite que el lector ‘comprenda’, lo que lee.

En las guías de quinto de primaria, no se encontraron pruebas de que la maestra intencione y provoque en sus alumnos el inferir a partir de los temas estudiados. En las de Historia y Español, el trabajo es mecánico, de copia textual, que exige del lector escaso trabajo de interpretación, análisis y síntesis. En algunas guías de Ciencias Naturales, se pide a los alumnos un trabajo más creativo, sin embargo, no llega a promover la realización de inferencias.

Un ejemplo a continuación:

Guía: crecimiento y desarrollo

Cuadro comparativo de cambios físicos, psicológicos, espirituales y sociales de cada etapa del ser humano.

Realiza entrevistas a personas, que viven cada una de estas etapas y haz una matriz de comparación, en la que pongas cada información en el lugar que le corresponde.

La misma guía, podría haberse manejado, partiendo de que el alumno realizara inferencias lógicas basándose en su experiencia personal:

Un ejemplo que se propone:

1. En el siguiente cuadro anota las características que tu consideres, corresponden a cada etapa de vida:

NIÑO	ADOLESCENTE	ADULTO	ANCIANO

2. Realiza entrevistas a personas de cada una de las etapas mencionadas y compara tus resultados con las características que tú anotaste; ¿Son las mismas? ¿En qué son diferentes y en qué son iguales?
3. Consulta algunos libros, para verificar los resultados obtenidos y corregir en caso necesario.
4. Construir entre todos un gran cuadro comparativo con las características, incluyendo una clasificación de las mismas, diferenciándolas en características psicológicas, físicas, sociales, etc.

Una guía trabajada de la manera propuesta permite que el alumno conecte con su experiencia personal y desarrolle la capacidad de hacer inferencias al tiempo que aumentaría su interés.

En las guías revisadas de segundo de primaria, casi siempre la maestra inicia con instrucciones concretas de lo que ha de realizarse. Con frecuencia parte de la definición de los conceptos y no se encontró que propiciara actividad mental reflexiva en los alumnos, sino que éstos sólo se limitan a contestar o copiar mecánicamente.

Guía: Las Mayúsculas

Los nombres de personas, países, ciudades y pueblos se llaman nombres propios. Todos los nombres propios se escriben con mayúscula.
Al iniciar un texto y después de punto se utiliza una mayúscula.

Ejemplo: María
 México
 Guadalajara

La mesa es blanca. La mesa es de madera. Es muy bonita.

El trabajo del alumno consiste en copiar textualmente la guía anterior en su cuaderno de trabajo. A continuación otro ejemplo de guías de trabajo de segundo de primaria en las que no se propician inferencias, ni se conecta con las experiencias cotidianas del alumno. La primera, se debe copiar íntegra al cuaderno.

Guía 1-2: Diferencias y semejanzas de plantas y animales

Características de las plantas	Características de los animales
- Las plantas elaboran su propio alimento - No pueden moverse de un lugar a otro por sí mismas	- No pueden producir sus alimentos; los buscan - Los animales caminan, corren, vuelan, nadan o se arrastran.
Como seres vivos, las plantas y los animales realizan diversas funciones: Nacen – crecen - se reproducen - mueren	

La segunda requiere dibujos y copiar nuevamente las características que aparecen arriba.

Guía 2 - 2: Diferencias y semejanzas de plantas y animales

Observa las imágenes y escribe las características. Y represéntalas con un dibujo.

(dibujo de una planta)

(dibujo de dos gatos echados)

.....
.....
.....

.....
.....
.....

Estas guías, en la forma y secuencia que están planteadas, no solo no propician que el alumno realice inferencias, sino que, parece hecha a propósito para inhibir un trabajo creativo en el alumno. Se debe recordar que para que se dé comprensión lectora es fundamental el inferir, ¿cómo espera la maestra que lo logre si el trabajo es meramente mecánico?. Como se menciona en el capítulo II, una lectura demasiado explícita, reduce la capacidad creativa del lector y el nivel de construcción interpretativa.

Autorregulación

En la lectura, se llevan a cabo dos procesos metacognitivos: primero, se detectan los errores o lagunas de comprensión y después de identificar el problema, se trata de resolver analizándolo, buscando en el acervo personal pistas para su interpretación, buscando la respuesta en el contexto, etc., para finalmente decidir como solucionarlo. Este proceso mental, lleva a comprender la lectura.

Como se ha señalado, en las guías no se establecen propósitos para el trabajo, existe poca activación de esquemas y conocimientos previos, y se realiza un escaso o nulo trabajo de predicción e inferencia. Esta situación ocasiona que los alumnos no sean capaces de llegar a un proceso autocorrectivo. El trabajo es

mecánico, no hay un seguimiento de la maestra a diferentes interpretaciones y no se pide a los alumnos comentarios o reflexiones de cierre, que les permitan corregir su propio proceso.

Ya se vio en las observaciones que los espacios de reflexión se dedican a cuestiones de comportamiento y disciplina. De nueva cuenta, hay un desfase entre lo que propone la teoría del sistema personalizado y lo que se hace en la práctica diaria del aula. "Es provechoso prever, cada vez que la materia y la forma de las preguntas y de los ejercicios lo permitan, autocorrecciones, es decir, además de las indicaciones de trabajo, indicaciones muy claras que le permitan al alumno darse cuenta por sí mismo de la exactitud de lo que ha encontrado." (*Ibid*, p. 5)

Los lectores eficientes tienen un plan para comprender y utilizan de manera efectiva varias estrategias para monitorear su comprensión antes, durante y después de la lectura. Si bien es cierto, que algunos lectores desarrollan intuitivamente esta capacidad, no es el caso de la mayoría de los alumnos, por lo que tanto las estrategias como los procesos metacognitivos que se plantean aquí pueden y deben ser enseñados o modelados por la maestra, lo que no está sucediendo en las guías o en las interacciones de revisión que hace la maestra.

CONCLUSIONES DEL ANÁLISIS DE GUÍAS.

Para finalizar con el análisis de las Guías, se mencionan otros aspectos que llamaron la atención y que si bien no se relacionan directamente con estrategias de lectura, son importantes para motivar al alumno y ayudarlo a comprender lo que lee.

En las guías de segundo de primaria, no siempre se respeta un mismo estilo; la maestra cambia de letra, unas son manuscritas y otras en computadora, diferentes formatos en cuanto a sangría, tipo de papel, rayado u hojas blancas, diferentes tamaños etc. Es necesario enseñar a los niños como enfrentarse al

material escrito, el sistematizar las guías, con claves evidentes que ellos puedan ir entendiendo, como siempre subrayar, escribir con mayúsculas, usar negritas etc., sin duda sería un apoyo en un primer momento de la instrucción primaria, como lo es segundo, ya que estos apoyos visuales van entrenando al nuevo lector. En las guías de quinto si hay sistematización en cuanto a su estilo; todas en computadora y diferenciando las áreas con colores, siempre los mismos para cada una de ellas.

Muchas de las guías son informativas y no piden ningún trabajo por parte de los alumnos y sin embargo, deben copiarlas en su cuaderno ¿cuál es el propósito?. Tal vez la maestra intenta que la comprensión se dé como resultado de esta actividad, aunque en ningún momento pide muestras de ella, como podría ser plantear preguntas del estilo de: ¿tú que entendiste por ...? ¿a qué se refiere...? Los alumnos muchas veces no cumplen con los requisitos que la maestra pide en la guía al realizar la actividad en su cuaderno y ella parece no notarlo al revisar y dar por aprobado el trabajo. Generalmente falta claridad en lo que se pide, tanto en cuanto a conceptos como en instrucciones, lo que ocasiona el constante recurrir a la profesora para aclarar dudas.

De todas las guías revisadas, solamente en una se utiliza la palabra: 'LEE'. Lo anterior podría ser una muestra de la poca importancia que la maestra parece dar a la relación entre la lectura, las actividades que el niño debe realizar y la comprensión de las mismas.

La secuencia en las guías de un mismo tema, no siempre es lógica. En muchas ocasiones, hay guías que se repiten. Las actividades que se pide realizar a los alumnos son poco variadas y escasamente creativas o divertidas. Casi siempre se limitan a trabajos de copia. Parece existir una mayor preocupación por la forma, es decir, porque el niño incluya margen, fecha, título, letra bonita y limpieza, que por los contenidos. En una guía había una nota de *"Buena letra y ortografía"*. También

parece importante la presentación, con dibujitos, decorados etc. Sin embargo, en ninguna de las guías revisadas hay comentarios en cuanto al contenido.

Los niños invierten mucho tiempo en hacer copias textuales de fragmentos, en ocasiones largos, así como de las mismas guías. El trabajo de copia es tan mecánico que a veces repiten dos veces el mismo renglón y siguen adelante sin notarlo. Lo más sorprendente es que la maestra, al revisar los cuadernos, tampoco parece percibirlo.

En los documentos de estudio sobre el sistema personalizado, menciona el Profesor Rafael Paz Arriaga, fundador del Instituto: “muchos maestros y padres de familia creen que el trabajo personal consiste en buscar en libros, tal vez en copiar de ellos, e incluso hacer una síntesis de lo que se lee. ¡Qué pobre y miserable concepto de lo que Pierre Faure propone! (...) no es el trabajo personal una copia o buscar en los libros porque así lo pide el programa. Es hacer del aprendizaje una experiencia significativa”. (Paz Arriaga: s/f, p. 7)

Sin embargo, como se vio en las observaciones y en el análisis anterior, la mayoría de las guías se concretan a preguntas muy elementales que no propician profundizar ni realizar una actividad comprensiva, por lo que no se da un aprendizaje significativo; se circunscriben a datos muy obvios, que no requieren elaboración. Por ejemplo, en la guía “La novela”, la maestra de quinto pregunta: ¿Cuál es el título? ¿Cómo se llaman los personajes? ¿Quién es el autor?. Para contestar este tipo de preguntas, no se requiere que el alumno realmente lea y comprenda.

En cuanto a la bibliografía con la que se cuenta en el salón de clases es la mínima indispensable, concretándose al libro SEP y otro texto correspondiente al quinto grado de primaria para cada una de las materias. No hay una buena enciclopedia ni varios libros sobre los temas, ni se pide a los alumnos que en casa

realicen un verdadero trabajo de investigación para el que tengan que recurrir a otras fuentes informativas como podría ser Internet. A pesar de existir una biblioteca adjunta al edificio de la escuela, los niños nunca acudieron a ella durante el tiempo que se realizó el trabajo de campo.

En la educación primaria, si bien los contenidos son importantes, los maestros no deberían perderse en ellos y dejar de lado el desarrollo de habilidades de lectura y comprensión ya que son éstas las que prepararán al alumno para retos futuros más difíciles. No se están formando alumnos estratégicos en los primeros años de la primaria. La enseñanza estratégica debe estar situada en las necesidades del estudiante y en las demandas de las tareas de lectura, que en el caso del sistema personalizado comprende gran parte del proceso de aprendizaje. Si la enseñanza no está orientada a formar alumnos 'estratégicos' para la lectura, se les está abandonando a su propia suerte.

La revisión de guías permite dar cuenta de que no se propician estrategias de comprensión de lectura en ellas. Al igual que en las observaciones, se confirma un trabajo mecánico, en el que importa más la forma que el contenido. Las estrategias implementadas por la maestra de segundo en las sesiones de lectura, no se presentan en la formulación de guías, por lo que se puede concluir que en la lectura lo hace de forma espontánea, sin un objetivo establecido. En cuanto a M2, las guías son un reflejo de su práctica educativa, en la cual no hay un aprendizaje significativo.

Para finalizar, se insiste en que la manera como están estructuradas las guías en los grupos observados, no es acorde a los postulados del Sistema de Educación Personalizada, a los que se hace mención en el capítulo I, sección 1.3, página 25.

b) Cuadernos de trabajo de los alumnos

Otra fuente de datos consultada, fue la revisión de algunos cuadernos de trabajo de los alumnos, para buscar si existía congruencia entre lo planteado por la maestra en la guía y lo realizado por el alumno en su cuaderno, así como verificar si en su trabajo personal implementan estrategias de forma espontánea y se logra la comprensión.

La revisión se hizo en el mes de abril, para poder apreciar el trabajo acumulado hasta dicho momento. Se analizaron los cuadernos de las materias que corresponden a las guías revisadas; Español, Ciencia Naturales e Historia, de cinco niños de cada grupo, de acuerdo a los siguientes criterios.

Los cuadernos fueron seleccionados por la investigadora que aplicó la prueba de comprensión lectora "CLP", para tener una muestra de los diferentes niveles de comprensión; un cuaderno de un alumno de nivel alto, tres de nivel medio y uno de bajo nivel de comprensión. La revisión, en cada uno de los casos, fue realizada por la investigadora que no aplicó la prueba de comprensión lectora y sin conocer los criterios de selección de su compañera.

Quinto de primaria

Alumno 1 (Hombre)

En sus cuadernos se aprecia un trabajo muy limpio y consistente; termina las guías, cumple con los requisitos formales, como margen, fecha, etc., cuida mucho la presentación y su ortografía es muy buena; de acuerdo a lo analizado en las guías en que se afirma que algunas preguntas son planteadas por la maestra de manera ambigua, algunas de las respuestas que encontramos, son de la misma naturaleza.

Ejemplo: ¿Qué hicieron los árabes en España?, su respuesta es "El Califato de Córdoba".

La respuesta, si bien no es incorrecta, si es incompleta.

Hay contenidos erróneos que no aparecen posteriormente revisados o corregidos ni por la maestra ni por el mismo alumno. Cabe hacer notar que en casi todos sus trabajos, la calificación era 10, lo que nos parece un resultado, más de la forma que del contenido, aspecto que se observó continuamente en el aula.

Alumno 2 (Mujer)

Sus cuadernos contienen fragmentos de copias muy largas. Las correcciones sólo son de repetición de palabras escritas con errores ortográficos. En el cuaderno de Español, había hojas con frases que se repetían hasta treinta veces como: *"debo trabajar en silencio y ser más ordenada"* y *"El sabio calla, el inteligente apunta, el tonto grita"*. Este tipo de trabajo, contradice los postulados del Personalismo.

La presentación de sus cuadernos es muy buena, pero hay errores graves en los contenidos que no aparecen corregidos en ningún momento.

Ejemplo: **Guía de China**

Pregunta: su idioma se representaba con....

Respuesta: *más de 4,000 Kilómetros.*

Pregunta: ¿Tipo de escritura?

Respuesta: *deleográfica*

Desarrolla los temas lo mínimo indispensable para cumplir con el requisito. De hecho, no los desarrolla, sino que contesta como si se tratara de una pregunta directa que requiere una respuesta concreta y única.

Ejemplo: **Guía de Roma**

Desarrolla los siguientes temas:

La República

Respuesta de la alumna: El nuevo Gobierno

El imperio

Respuesta: Roma fue conquistada por el mediterráneo, África, Asia y Europa

Las clases sociales

Respuesta: eran los Patricios, descendientes de los primeros pobladores de Roma
Calificación de este trabajo: 10

Nuevamente las correcciones de la maestra se centran en la ortografía, habiendo carencias de contenido tan profundas.

Alumno 3 (Hombre)

En su cuaderno, se nota que trabaja las guías en una secuencia lógica y las completa. Otra vez, el énfasis para obtener una buena calificación, está en las cuestiones de forma y no de contenido. Las respuestas son incompletas y además incorrectas.

Ejemplo: Diferencia principal entre un cuento y una novela

Respuesta del alumno: El cuento es fantasía y la novela es mitad verdad y mitad mentira.

En la contestación anterior, se puede apreciar que a este alumno no le quedan claras las diferencias entre uno y otro, lo que en un futuro puede complicar su comprensión al enfrentarse a diversos textos. Ya se mencionó lo importante que es para la comprensión lectora el saber identificar los distintos tipos de texto, y aunque en el caso anterior se trata de textos narrativos, hay diferencias estructurales entre un cuento y una novela.

En ocasiones copia dos veces la misma frase y después continúa, lo que pone de manifiesto el trabajo mecánico que está haciendo. No se encontraron correcciones ni observaciones de la maestra a este tipo de errores, por lo que cabe suponer que no lee detenidamente el trabajo realizado por los alumnos. ¿No tiene el tiempo suficiente para hacerlo? ¿Sólo le da un vistazo y se centra en cuestiones formales? Debe tratarse de esto último, ya que hay repeticiones de palabras que estuvieron escritas con errores ortográficos, copia de fragmentos literarios muy

largos y un cuestionario fue repetido tres veces, por errores de acentuación y ortografía.

Finalmente en una de las guías de Ciencia Naturales, el alumno incluyó comentarios personales que denotaban su interés y comprensión, lo que muestra que la motivación es un factor importante para un trabajo creativo y en el cual el alumno se involucre activamente.

Alumno 4 (Hombre)

Este alumno, copia las guías con faltas de ortografía.

Ejemplos: deve, algüin, dirijida, escribe .

En su cuaderno hay muchas guías inconclusas, que ni siquiera tienen la revisión o calificación de la maestra y algunas en las que sólo está el título y enunciada la primer pregunta. ¿En qué momento el alumno concluye estos trabajos?

Ejemplo: **Guía China**

- a) Localización de China
- b) Función de los mandarines
- c) Tipo de escritura, etc...

Únicamente copió las preguntas de la guía y nunca investigó las respuestas.

En el cuaderno de Historia, el 21 de septiembre, se encuentra lo que parece ser un dictado de preguntas para preparar un examen sobre evolución. Sin embargo, ¿cómo podría estudiar para éste, si no había realizado ninguna guía sobre el tema?. La siguiente guía encontrada en el cuaderno tiene fecha del 11 de octubre, titulada 'Orígenes del hombre'; existen amplios lapsos en que no se trabaja entre un tema y el siguiente. No hay secuencia ni constancia en su trabajo.

Alumno 5 (Hombre)

Trabajo de copia textual, guías sin terminar, guías sin secuencia lógica.

Ejemplo: el cuaderno de Historia tiene la siguiente secuencia:

Cultura India, Cultura Olmeca, China, Constitución, Edad Media

Con esta secuencia de trabajo, tan confusa y dispersa, no puede existir un verdadero y significativo aprendizaje. De acuerdo con las fechas que aparecen en su cuaderno de Ciencias Naturales, el primer trabajo fue realizado el día de 3 Octubre y son unas preguntas que la maestra dictó para el examen, lo que hace suponer que debería haber realizado algunas guías hasta antes de dicha fecha.

CONCLUSIONES

- Énfasis de la maestra en cuestiones de forma (presentación, fecha, títulos, margen)
- Poca importancia en el contenido.
- Trabajo inconcluso e inconsistente.
- No hay un seguimiento lógico en los temas.

Del análisis de cuadernos, surgen las siguientes interrogantes, que coinciden con diversos aspectos observados en el aula:

¿Qué sucede con los alumnos que no terminan las guías y van muy atrasados en los temas?

¿Cómo controla la maestra que existe en su grupo un conocimiento mínimo uniforme para poder concluir con ellos, hacer un examen, evaluar y poder conectar conocimientos previos al presentar un tema posterior?

¿Cuál es el propósito de que los alumnos realicen tantos trabajos de copia? ¿Así se construye el conocimiento?

¿Algún alumno logrará entusiasmarse con los temas de Historia, trabajando de esta manera?

Segundo de primaria

Se revisaron un total de diecisiete cuadernos de las áreas de Español, Ortografía y Conocimiento del Medio por ser las materias afines a las guías revisadas. En ninguno de ellos se encontraron evidencias de estrategias para la comprensión lectora, y solamente en dos cuadernos hay procesamiento de la información por parte del alumno.

Guía: Higiene personal

Higiene es de limpieza y persona es de persona o sea, higiene personal es la limpieza del umano. (sic)

Un dibujo de un señor frente a un lavabo

Un dibujo de un señor y una regadera

*Dibujos realizados por la alumna

Guía: Conocimiento del medio

Higiene personal

Yo pienso que este tema trata de limpieza personal.

Dibujo de una alberca con un monito bañándose.

Dibujo realizado por el niño.

Se incluyen estas dos muestras porque en ellas se advierte un procesamiento de la información por parte del alumno. Desgraciadamente estos ejemplos son muy escasos.

En todos los cuadernos hay el mismo patrón: copias textuales de la guía de trabajo, mucha insistencia de la maestra en aspectos formales como los mencionados en el otro grupo y las faltas de ortografía señaladas con rojo. La consulta de esta fuente de datos no aportó mayor información, tal vez debido a la edad de los niños y a su nivel de desarrollo en la lecto-escritura.

Otra gran interrogante que surgió de la revisión de cuadernos, que si bien no está directamente relacionada con el tema de investigación, es el papel que juegan los padres de familia de estos alumnos. ¿En algún momento revisan los cuadernos de sus hijos y, son o no conscientes del trabajo que ellos están realizando?. Si un padre de familia se involucra activamente en la educación de sus hijos, si le ayuda a estudiar para los exámenes, o en la realización de alguna tarea, debería apreciar el trabajo tan mecánico que se está llevando a cabo, y en el caso de quinto de primaria, los graves errores de contenido que existen en la resolución de algunas guías.

CONCLUSIONES

Relacionando los resultados obtenidos de estas dos fuentes de información, guías y cuadernos, se concluye que la manera como están elaboradas las primeras genera el tipo de trabajo que hay en los cuadernos: trabajo mecánico de copia, escaso contenido académico, nula reflexión y ninguna de las estrategias que propician la comprensión lectora y que llevarían al alumno a una verdadera comprensión de los temas y por ende a un aprendizaje significativo.

En las observaciones dentro del aula de M2, se constató que ni pide ni propicia estrategias; si en algún momento el alumno da muestras de no comprender lo que está leyendo, ella le señala el párrafo donde encontrará la respuesta o simplemente lo manda al diccionario; tampoco se observó que en algún momento hiciera actividades de cierre en las que retomara el conocimiento y las opiniones

de los niños. Durante los registros de clases no hubo interrelaciones maestra - alumno para ayudarlo a construir su conocimiento, no parece que su actitud sea de mediación entre el conocimiento y el alumno. Las guías y cuadernos de los alumnos de quinto confirman que el acercamiento a la lectura está ligado al concepto de que con sólo leer, se comprende.

En las observaciones de M1 se registró que desarrolla una labor encaminada a llevar a los alumnos a la comprensión de lo leído: los guía a través de preguntas, les da pistas, parte de la experiencia de los alumnos, les pide que realicen predicciones y les ayuda a ordenar sus ideas o los anima a releer en caso necesario. Donde hay incongruencia es en la manera en que están formuladas sus guías, como ya se vio, sin activar esquemas previos, sin obligarlos a realizar hipótesis o predicciones, sin hacer inferencias y sin autorregulación (ni siquiera una regulación con su apoyo), lo que redundaba en un trabajo automático, poco creativo y para algunos alumnos, sumamente aburrido, ya que no terminan las guías y pierden tiempo durante el trabajo personal.

5.2 Fuentes documentales adicionales

a) Análisis de la prueba de comprensión lectora (CLP)

De acuerdo a lo expuesto en el Capítulo III, es conveniente conocer la manera como los niños hacen frente a un texto escrito; para ello, se elaboró la adaptación de una prueba realizada por el Departamento de Educación Especial de la Universidad Pontificia de Santiago de Chile. Se preguntarán, ¿por qué recurrir a una prueba chilena en lugar de una elaborada en México? La respuesta es muy sencilla: no se encontró. Además, los autores de esta prueba coinciden con el concepto de comprensión lectora que se plantea en este trabajo.

JUSTIFICACIÓN DE LA CLP

La prueba de Comprensión Lectora de Complejidad Lingüística Progresiva (CLP) es una prueba estandarizada en áreas urbanas y suburbanas de la Rioja, cuyo nivel sociocultural familiar se catalogó como del tipo medio, condición similar a la que priva en la Institución objeto de este estudio. En los fundamentos teóricos y estadísticos de la prueba, los autores señalan lo siguiente:

La prueba de Comprensión Lectora de Complejidad Lingüística Progresiva (CLP) es un instrumento estandarizado para medir la capacidad de lectura en las etapas en que ésta necesita y puede ser aprendida en forma más intensa. En líneas generales, esta etapa corresponde a los ocho años de Educación General Básica o a la iniciación a la lectura de un adulto analfabeta. Aprender a leer lleva muchos años. Superada la etapa del dominio del código, el aprendizaje de la lectura, prácticamente, se confunde con el desarrollo intelectual de la persona. El adecuado manejo de textos escritos cada vez más complejos implica el aprendizaje de nuevas habilidades de lectura. (...) Hoy se sabe que hay que enseñar a leer a lo largo de toda la escolaridad y que se puede estar aprendiendo a leer toda la vida. (Alliende, Et.Al., 1997, p. 25)

Los autores de esta prueba consideran que para lograr la comprensión de la lectura es importante determinar por una parte, ciertos niveles de complejidad surgidos del texto mismo, tomando en cuenta los factores lingüísticos en juego, y, por otra parte, destinar textos específicos a grupos de lectores que participen de algunas características comunes: edad cronológica semejante, idéntico nivel de escolaridad, idéntica etapa de aprendizaje de la lectura, etc.

La posición de los autores sostiene que para enseñar, desarrollar y evaluar la comprensión lectora es necesario conocer al grupo de lectores y controlar la complejidad de los textos que se van a utilizar. La prueba consta de ocho niveles de lectura (que no guardan una correspondencia uno a uno con los seis grados de educación básica en México) en los cuales se va incrementando la dificultad lingüística y de comprensión, de acuerdo a tres operaciones específicas de lectura y cuatro áreas de aplicación.

Operaciones de lectura comprendidas en la prueba:

- 1) Traducir los signos escritos a signos orales.
- 2) Contextualizar cada palabra y retener su significado.
- 3) Descubrir y manejar las relaciones que guardan entre sí todos los elementos del texto, para determinar su sentido completo.

Áreas de aplicación: cada una representa una etapa de la lectura que es incluida en los niveles posteriores.

- 1) *Área de la palabra*: se refiere a palabras escritas en forma aislada; corresponden a una etapa previa a la lectura en sí. Se maneja uniendo las palabras con su representación gráfica.
- 2) *Área de la oración o frase*: se centra en oraciones o frases aisladas. Su éxito depende de la capacidad del lector de dar un adecuado sentido a cada una de las palabras o expresiones de la frase, así como captar su sentido total.
- 3) *Área del párrafo o texto simple*: se centra en pequeños conjuntos de oraciones, (no más de nueve), todas relacionadas con el mismo tema o situación; pueden ser parte de un texto mayor (párrafo) o ser autónomas (texto simple). Su dominio exige la capacidad de leer el texto identificando su sentido particular y global.
- 4) *Área del texto complejo*: las tres primeras áreas (palabra, frase y párrafo) se manejan a través de textos parciales. El área del texto complejo, se refiere al dominio de lecturas extensas, o a un conjunto de situaciones o reflexiones. Los textos van de elementos concretos, cotidianos y de estructura sencilla a más complejos, con elementos abstractos y alejados de lo cotidiano. Se inicia con estructuras gramaticales muy simples llegando a estructuras lingüísticas complicadas; al inicio se utilizan textos

narrativos o descriptivos simples y se van incorporando narraciones más extensas y complejas hasta terminar con textos informativos y de reflexión.

CRITERIOS EN LA ELECCIÓN DE NIVELES Y TEXTOS

El propósito nunca fue hacer una medición comparativa de los niveles de comprensión de los alumnos, sino tener un instrumento para observar qué hace un alumno frente a un texto escrito, si utiliza de forma espontánea estrategias, no sólo para descodificarlo sino también para comprenderlo y dar una idea de su nivel de comprensión lectora.

Para ello, se inició la aplicación de la prueba de acuerdo al nivel escolar correspondiente en un grupo heterogéneo en cuanto a sexo, edad y nivel académico, todos ellos cursando la educación básica y de diversas escuelas de la ciudad de Guadalajara. Con esta prueba piloto en 15 niños, se logró determinar a qué grado escolar de esta ciudad correspondían los niveles propuestos en la prueba CLP.

Se analizaron los resultados obtenidos de este pilotaje con la asesora, y en conjunto se decidieron los sub tests que se aplicarían a cada uno de los grupos de acuerdo a los siguientes criterios: familiaridad de los niños con el texto y con el formato de respuesta; textos narrativos, por ser más sencillos ya que tienen una misma estructura; que no excedieran una hoja; revisión del vocabulario y cuando se encontró alguna variante dialectal fue sustituida por el correspondiente término empleado en el español de México.

En el caso de segundo de primaria, se utilizaron dos sub tests correspondientes al nivel tres: *Los colmillos* y *José, Tomás y Francisco* (Anexo 2). En la lectura *Los colmillos*, el formato de respuesta se modificó debido a que su estructura no es utilizada en la Institución y se sustituyó por otra con la que sí están familiarizados.

En este nivel se trabaja con el dominio de tres habilidades específicas:

- Interpretar el sentido de una oración o frase al leerla, relacionándola con otra equivalente.
- Poder seguir instrucciones escritas sobre la manera de trabajar un texto.
- Leer descripciones y narraciones simples y demostrar que se entiende. Esta habilidad es la que inicia a los niños en la comprensión de textos con situaciones y personajes variados. No basta con entender cada frase en forma aislada, sino que se requiere captar el sentido general.

Para quinto de primaria se seleccionaron dos sub test; uno correspondiente al quinto nivel, *Robinson y Viernes*, y el otro correspondiente al de sexto, *La leyenda del piel roja*. (Anexo 3)

En ellos se requieren del lector habilidades progresivamente más complejas para descifrar el texto, como son:

- Globalizar las informaciones contenidas
- Hacer inferencias sobre ellas
- Interpretar adecuadamente los elementos del texto.
- Leer y reconocer diferentes matices tales como hechos, opiniones, principios, deseos, etc.
- Contextualizar las palabras
- Poder ordenar secuencialmente los hechos
- Captar y manejar los elementos simbólicos

La prueba CLP se aplicó al total de los alumnos de cada uno de los grados. Considerando que la finalidad de su aplicación era obtener datos cualitativos, se realizó en forma individual a cada uno de los niños. La aplicación se llevó a cabo en el mismo escenario y cada investigadora trabajó con uno de los grupos.

Durante su aplicación, se tomaron registros detallados de la manera como el niño realizaba las tareas planteadas, enfatizando aquellos aspectos que se podían identificar con “estrategias para la comprensión lectora”. Posteriormente, se calificó la prueba para obtener el puntaje individual, el cual es irrelevante para el presente trabajo y debido a la falta de estandarización de la prueba, carece también de valor estadístico; su utilización fue exclusivamente para verificar si los niños que utilizan dichas estrategias en forma espontánea, obtenían mejores puntajes.

A continuación se describe el proceso seguido:

- 1) Aplicación de la CLP
Registro simultáneo
- 2) Revisión de los registros
Análisis y registro de patrones recurrentes (categorías de análisis)
- 3) Calificación de la prueba

Segundo de primaria

La prueba se aplicó al total de los alumnos de la clase: 27, de los cuales, 17 son niñas y 9 niños. A medida que se fueron analizando los registros, empezaron a hacerse evidentes ciertos patrones de conducta. De ellos, se seleccionaron únicamente los que parecían estar relacionados con estrategias de comprensión lectora. Las notas que aparecen en el recuadro están tomadas directamente de los registros de cada monitora y que se hicieron al observar la manera en que cada niño resolvía la CLP.

Patrones de conducta encontrados, en orden descendente de frecuencia:

1. Hacer preguntas a la entrevistadora para apoyar su comprensión de los textos; esta estrategia es la más utilizada por los alumnos de segundo; prácticamente

todos en algún momento de la aplicación recurrieron a preguntas, para confirmar sus respuestas, o para comprender las instrucciones.

A 13

- *¿Desde dónde? ¿todo?*

Pregunta constantemente:

- *¿esto también?*

- *¿qué son persianas?*

La monitora explica....

- *entonces, ¿qué le tengo que poner?*

2. Seguir la lectura con el dedo o lápiz

A 26

Se ayuda con el lápiz para no perder en dónde está leyendo

A 22

Lee las oraciones de la lectura de corrido, sin apoyo digital; al leer el párrafo de instrucciones, se ayuda con el lápiz, es posible que le resulte más complejo.

3. Releer el párrafo

A 10

En la prueba de 'Los colmillos', relea las oraciones cuando duda de cuál es la respuesta correcta. Relee varias veces las oraciones antes de contestar. Voltea a ver una y otra columna, aún cuando sólo le queda una palabra en cada columna.

A9

Lo empieza a contestar sin preguntar nada, vuelve al texto; me parece que está buscando las respuestas ya que después de esto, las escribe.

4. Reflexiona en voz alta, entabla un diálogo consigo mismo (Autorregulación)

A 8

Contesta la primer pregunta y antes de contestar la segunda, parece darse cuenta de un error en la primera:

- *no, estoy mal. Ah... ya me acordé.* Enseguida corrige.

5. Se detiene y reflexiona

A 17

Empieza a contestar

-*me voy a pasar a esta a ver si encuentro...*

6. Ante una dificultad, deja en blanco la respuesta y pasa a la siguiente

A 14

Lee muy bien, buena entonación y respeta la puntuación del texto. Contesta muy seguro, deja para el final la pregunta en la que duda; contesta todas las demás y al final regresa a ella.

7. Lee todas las posibles respuestas antes de contestar

A 10

Después de leer las instrucciones, lee todas las palabras de ambas columnas, antes de empezar a contestar; cuando no parece estar segura, las vuelve a leer.

8. Se basa más en el ejemplo que en las instrucciones

A 5

Lee las instrucciones y dice:

-*ay, no le entendí...*

pero de todas forma empieza a contestar. Ve el ejemplo y dice:

-*j ah, ya le entendí!*

9. Auto-corrección

A 7

Se auto-corrige cuando lee una palabra en forma incorrecta, y la vuelve a pronunciar en forma correcta

A 20

Lee bien, aunque no respeta la puntuación.

'- *aquerdo*'

se corrige:

-*'acuerdo'*

Los resultados cuantitativos, si bien son interesantes y nos dan una visión de la capacidad de comprensión de los alumnos, no resultan tan ricos como los datos que se obtuvieron de los registros de la aplicación personal de la CLP. Además de los recursos planteados, resaltan en ellos algunas cuestiones que es importante comentar, ya que existen muchas coincidencias entre todas estas fuentes documentales.

Algunos alumnos a pesar de haber leído las instrucciones, buscaban respuestas literales y al no encontrar las preguntas planteadas con las mismas palabras que el texto, se mostraban incapaces de una respuesta correcta. Esto puede deberse al trabajo tan mecánico que están haciendo durante el trabajo personal, debido a la estructura de las guías y a la falta de seguimiento de las maestras en los contenidos. A continuación se transcribe el sub test A II, "José, Tomás y Francisco" y la manera como algunos niños la resolvieron

LEE LA SIGUIENTE HISTORIA:

José, Tomás y Francisco hicieron un paseo.

Cada uno llevaba su mochila.

En la mochila de José había panes, carne y frutas.

Los trajes de baño y las chamarras iban en la mochila de Francisco.

Tomás llevaba en su mochila las cosas para cocinar.

Francisco recogió toda la leña que pudo.

Tomás preparó la comida.

Entre todos lavaron los platos y las ollas.

AHORA, COMPLETA LAS LÍNEAS DE LAS SIGUIENTES ORACIONES DE ACUERDO A LO QUE LEÍSTE.

(Como se puede apreciar, las respuestas piden poner el nombre de los personajes que ejecutan cada acción, para lo cual, es necesario que los niños realicen inferencias, ya que no se utilizan las mismas palabras.)

FÍJATE EN EL EJEMPLO, ESTÁ CON NEGRITAS.

(Las respuestas son del alumno A6)

José, Tomás y Francisco salieron a pasear

1) José cargó la olla y el sartén

2) A Tomás, le toco llevar la ropa calientita

- 3) Francisco llevaba la comida
- 4) José, Tomás y Francisco lavaron los platos
- 5) José fue el cocinero

A 6

Este alumno no entendió las instrucciones; se le explicó lo que debería hacer, no obstante, como se aprecia en las respuestas de arriba, contestó poniendo los nombres de los personajes de acuerdo al orden en que aparecen en el primer enunciado.

A 20

En la respuesta no. 4 contestó de manera literal:

entre todos, al darse cuenta de que sobraba una línea, borra y empieza de nuevo; lo resuelve:

- 4) Les toco y a todos lavaron los platos

A 27

Al llegar a este ejercicio, busca en las oraciones de arriba la respuesta, como no se plantea con las mismas palabras, no la encuentra

- 4) entre, todos y lavaron lavaron los platos

Algunos niños, parecen basarse más en su memoria de corto plazo que en la comprensión para contestar las preguntas:

A 19

Termina de leer las instrucciones de sub- test A-1, "Los colmillos"

Pasa a leer la columna de palabras y dice:

- ya.

No contesta nada. Como parecía no entender, le expliqué.

- *no me acuerdo, qué decía del elefante*

Dependen en exceso del apoyo de un adulto para realizar las tareas; hay alumnos que se saltan líneas enteras al momento de leer y no parecen notarlo; al terminar de leer siempre preguntan cosas como: ¿qué debo de hacer? ¿así está bien?... parecen estar acostumbrados a que la maestra les ayude, resuelva sus dificultades y finalmente sea la que les dé la respuesta.

Quinto de primaria

La prueba se aplicó a un total de 23 alumnos, 13 niñas y 10 niños. Para su análisis, se siguieron los mismos criterios que en el grupo de segundo.

Patrones encontrados en orden descendente de frecuencia:

1. Hacer preguntas a la entrevistadora para apoyar su comprensión de los textos.

A1

Repite el enunciado en forma de pregunta para sí mismo y luego me la hace a mi

- *¿Socorrer es ayudar?*
- *¿tú qué crees?*
- *pues que sí*
- *O.k.*

A6

Lee las instrucciones

- *¿qué tengo que hacer?*
- Él vuelve a leerlas y dice:
- *¿marcar lo que sigue?, ¡lo mismo!*

Inicia el trabajo

A9

Lee las instrucciones. Susurra algo

- *¿nada más una?*
 - *¿tú qué crees?*
- Empieza a contestar
- *¿cómo lo sabes?*
 - *porque aquí dice*

A 12

- *¿también todo esto?, ¿ésa ya no la leo?*

(parece no saber qué hacer, mediante preguntas se le trata de ayudar)

- *¿qué podrías hacer para comprenderlo?*
- *leer*
- *O.k.*

Lee todas las posibles respuestas y luego las instrucciones:

- *¿ahora las contesto?*
- *ajá*

- Contesta la primera pregunta (ya la había marcado con su dedo antes de leer todo, parece que sigue con su hipótesis inicial que es incorrecta y no la verifica ni corrige).

Ve como checando a la monitora, como buscando una pista de si está bien o no. Sigue haciendo preguntas. Da la impresión de que está perdido y busca la certeza que le falta como consecuencia de su escasa comprensión, tanto de las instrucciones como del texto

2. Reflexiona en voz alta, entabla un diálogo consigo mismo (Autorregulación)

A 4

Lee las instrucciones y dice: *ajá*. Continúa leyendo la columna de la izquierda, luego la derecha, vuelve a la izquierda y dice en voz alta pero para sí mismo : '*sería la b*'. Vuelve a leer la columna de la derecha (se ve confundido). Dice en voz alta: '*como que me equivoqué*', enseguida borra y corrige. En todo este monólogo, nunca volteó a ver a la monitora.

3. Se detiene y reflexiona en silencio

A10

Va leyendo en voz baja todos los enunciados de la parte correspondiente a las respuestas de la sección 5º A-2. Lo hace varias veces y se queda aparentemente reflexionando.

Se detiene en la palabra 'cuece', susurra algo.

Pone 1, luego pone 2, vuelve a leer.

Borra 2

Vuelve a leer y pone 3

Borra 3 y pone 4 en su lugar.

4. Busca aprobación a través de miradas o de lenguaje corporal

A 12

- ... ve como checando a la monitora, busca su aprobación

5. Releer el párrafo

A11

Lee todo en voz alta; se detiene, parece estar reflexionando. Relee todo, pero esta vez en voz baja. Marca la respuesta

A1

... Se pierde y regresa a leer lo anterior. Sólo pone cruces.

- (monitora) *¿qué dice aquí?*, (señalando las instrucciones)
- A1 Ups. Corrige, continuando.

A3

... lo lee 3 veces, luego dice: o.k.. Se pierde en donde va leyendo y dice:

- *ya me revolví*. Regresa a leer el inicio de la frase. Ya no utiliza su dedo como apoyo al leer.

A20

- *¿lo puedo leer todo otra vez?*.

Lo vuelve a leer todo; inicia más rápido esta vez, luego baja la velocidad, juega con el lápiz.

6. Lee todas las posibles respuestas antes de contestar

A10

Lee todas las respuestas en voz alta, antes de contestar. Se atora en la palabra 'produjo'

La vuelve a leer

Reflexiona

Marca la respuesta

7. Va siguiendo la lectura con el dedo o lápiz

A7

Empieza a leer, se pierde en la línea, vuelve a empezar. Su voz es casi un susurro; hace muecas, mueve el pie. Su entonación y ritmo de lectura son buenos.

A la mitad, empieza a usar el dedo para marcar la línea de lectura, lo deja...

8. Lee más lento

A 14

Se distrae y suspende la lectura.

Vuelve a poner el papel en sus piernas. Continúa leyendo. Empieza a toser, a sorber los mocos y empieza a leer más lento, pero mejor.

Se le ofrece un kleenex. Lo usa y dice en voz alta

- *¿Dónde me quedé?* (para sí mismo)

Reinicia la lectura en el lugar correcto. Lee una palabra en forma incorrecta y dice en voz alta :

- *¡No!* La corrige.

A 13

Lee mas rápido y bastante bien, aunque ignora algunas comas. De repente baja la voz, disminuye la velocidad y ya no señala con el dedo.

9. Analiza los ejemplos cuando las instrucciones le resultan confusas

A 3

Lee sólo una línea de instrucciones y dice:

- ¡Ah! Ya sé...

Dice algo confuso.

- Lee otra vez. (monitora)

- Ah, verbo.

No comprende. Se le pide que lo lea y se le va señalando con el lápiz. Como no entendió las instrucciones trata de entender con los ejemplos.

Cada oración que lee, la dice antes de contestar. Busca aprobación.

Sólo lee la columna izquierda y de una en una. Va marcando. Dice:

- No sé si me equivoqué.

- ¿Tu que crees?

- Yo lo pienso así.

- O.K.

10. Ante una dificultad, deja en blanco la respuesta y pasa a la siguiente

A 17

Lee la columna derecha en voz alta y va rastreando la de la izquierda. Cuando localiza una respuesta correcta las une con la línea.

Brinca la cuatro. Pasa a la ocho, y no muy convencida la une con su correspondiente de la otra columna. No muy convencida relee todo y borra su respuesta.

11. Evocar conocimiento previo.

Dos de los niños en forma espontánea hicieron referencia a conocimientos previos.

A 3

Empieza a leer y a la mitad de la lectura de Robinson Crusoe se detiene. Se pone feliz y dice:

- ¡Ah! Yo me lo sé, yo me sé esta historia, sale en una película.

A 22

Empieza a leer con buena entonación, ritmo y fluidez. De repente sonríe y dice:
- Esta parte es de un libro que yo tengo de Robinson Crusoe.

Como puede apreciarse, las estrategias encontradas son pobres si se les compara con las que posee un buen lector. Los niños, a pesar de encontrarse casi al término de su educación básica, dependen constantemente del adulto para que le “traduzca” lo leído. Preguntas como ¿también todo esto?, ¿esto ya no lo leo?, ¿ahora las contesto?, ¿esto también?, fueron un factor común en los alumnos.

Sorprendió la frecuencia con que los niños preguntan por el significado de palabras sencillas, tales como “contemplar”, “socorrer”, “hornear”, etc., lo cual permite suponer que poseen un escaso vocabulario, no saben deducir el significado de las palabras por el contexto ni por palabras que pertenecen a la misma familia semántica y que seguramente conocen. Parece que estos alumnos están acostumbrados a recibir respuestas más que a buscarlas; suelen quedarse conformes con la respuesta del adulto sin reflexionar en ella.

Algunos de los niños, aún se encuentran con dificultades para descodificar correctamente la lengua escrita; se encontraron traslocaciones de letras o de palabras; omisiones de los inicios o finales de palabras o frases. En muchos casos la puntuación, entonación y ritmo de lectura tampoco cumplen con lo que podría esperarse de un niño de quinto de primaria.

En cuanto al tiempo de respuesta, la variación es grande; la realización de la prueba les llevó entre 11 y 29 minutos, lo cual indica que si bien algunos niños leen rápido, a otros les toma todavía demasiado tiempo leer textos sencillos. Como se ha explicado anteriormente, el sistema de la escuela se basa en el

trabajo personal, tiempo en el que la herramienta básica es la lectura. ¿Qué sucede con los niños que tardan demasiado en leer? ¿Cómo influye esto en su desempeño escolar?

CONCLUSIONES GLOBALES DEL ANÁLISIS DE LOS REGISTROS DE LA 'CLP'

Como se puede apreciar, los alumnos no utilizan verdaderas estrategias para comprender la lectura; las acciones anteriores de alguna forma son un recurso de los niños para comprender mejor, no obstante, muchas de ellas son sumamente elementales y es dudoso el considerarlas como estrategias, en el sentido en que están planteadas en el capítulo correspondiente.

Sin embargo, sorprende que los alumnos, durante la aplicación de la Prueba de Comprensión Lectora (CLP), espontáneamente utilizaban algunas estrategias para comprender lo que leían. Dichas estrategias no son observables en las guías elaboradas por las maestras ni en los cuadernos de trabajo de los alumnos.

La respuesta a esta situación puede estar en la intención y la estructura de uno y otro trabajo: son diametralmente opuestas. En la CLP se le piden al alumno trabajos imposibles de realizar sin comprensión de la lectura, mientras que en las guías se favorece un trabajo mecánico; no necesitan entender para finalizarlas, ya que son monótonas, ambiguas, no evocan conocimientos previos ni piden un trabajo activo y creativo del alumno.

Es importante resaltar que los "recursos" utilizados por los niños para contestar la CLP, coinciden con las estrategias que se pudieron registrar a través de las observaciones directas del trabajo de las maestras en el salón de clases. Hay que recordar, que de acuerdo a los registros en las observaciones de clase, la maestra acostumbra supervisar de cerca el trabajo de los niños, decirles cuando se equivocan y en muchos casos dar la respuesta; por tanto no es de extrañar, que los niños repitan el mismo modelo.

Básicamente los recursos utilizados por los niños de segundo son los mismos que los de quinto, lo que confirma que no se están enseñando estrategias de comprensión lectora; si así fuera, seguramente el grupo de quinto contaría con mejores recursos o estrategias que los de segundo. La dependencia de un adulto para ayudarles en la tarea es casi la misma en ambos grados, lo que corrobora que los alumnos no están procesando la información y su trabajo es rutinario y mecánico.

En los presupuestos teóricos, se planteó que las estrategias pueden y deben ser enseñadas (mediadas) por el maestro; si bien es cierto que algunos niños espontáneamente o bajo la influencia de agentes externos a la escuela, se pueden llegar a convertir en aceptables lectores, la mayoría de ellos sí se beneficia de una práctica sistemática de formación en estrategias para la comprensión de textos escritos. Dado que el sistema educativo, a través de la Secretaría de Educación Pública, le otorga mucha importancia a la lectura (y especialmente el sistema de esta Institución), los niños carentes de un método para comprender lo que leen, se encuentran en una posición de desventaja para hacer frente a los retos académicos que viven. Se están formando lectores de tipo instrumental y utilitario, de usos prácticamente informativos de la lectura, donde la comprensión no es indispensable. Leen, pero no son lectores. (*Cfr.* Garrido: 2004, p.12-13)

Por lo que se refiere a la hoja de control de la CLP, llama la atención la dificultad que tuvieron para llenar los datos varios de los alumnos en ambos grupos. Al iniciar la aplicación individual de la prueba, se le pidió a cada niño que llenara los espacios en blanco. A continuación se reproduce, ya que será de ayuda para clarificar las observaciones:

Grupo _____

Nombre _____

Sexo: Niño _____ Niña _____

Fecha de nacimiento _____

Edad: _____ años _____ meses

Fecha de examen _____

Examinador _____

Aplicación: Individual _____ Colectiva _____

La mayoría de los alumnos de ambos grupos preguntaban cuestiones como *¿mi nombre? ¿qué es eso de sexo? ¿fecha de nacimiento?* Especialmente los pequeños comentaban *“no sé mi fecha de nacimiento”*. Al preguntarles cuándo era su cumpleaños, si sabían, pero no parecían hacer la conexión. *¿Cómo edad? ¿cómo años y meses?* Aún los niños de quinto no entendían claramente como obtener el número de meses. En varias ocasiones se procuró enseñarles cómo determinarlos, acción que les costaba trabajo.

Preguntas como *¿qué es eso?, ¿fecha de examen?, ¿qué examen?, ¿la de hoy?, ¿examinador?, ¿qué pongo?*. Y ni que decir de la sección de aplicación individual o colectiva. Parecían no saber el significado de las palabras, a pesar de estar acostumbrados a que en su jornada de trabajo diaria se maneja “el trabajo personal” y las presentaciones de material “individuales” y “las clases colectivas”. Obviamente, esta sección causó mayores problemas a los niños de segundo que a los de quinto.

El registro etnográfico de la aplicación individual de la prueba, resultó sumamente enriquecedor. La mayoría de los datos obtenidos y descritos anteriormente, proceden de ellos. El interés no era obtener una calificación que reflejara resultados numéricos, sino observar las estrategias que ellos utilizan al enfrentarse a un texto escrito.

Además de ilustrativo, esta parte de la investigación, resultó divertida, ya que algunos de los comentarios y actitudes de los niños eran realmente simpáticos:

"Uff, tuve varios problemas, pero terminé" (2º, A 15). "No le entendí, pero voy bien, pongo también otra x ¿verdad?" (5º, A 4). "Soy niño, ¿qué le pongo?" (2º, A 14). "Aquí, yo no le voy a entender" (2º, A 16). "Ya quería venir, ¿cuántos niños tienes?" (2º, A 20).

Las respuestas de los tests, fueron calificadas con el propósito de tener un parámetro de cuáles niños eran buenos lectores y cuáles no; con base en ello, se hizo la selección para la revisión del trabajo en los cuadernos. Igualmente, permitió dar una idea del desempeño general del grupo.

ANÁLISIS CUANTITATIVO DE LA 'CLP' : 2º GRADO

Sub test 2º A1

Los colmillos

Número máximo de aciertos 5

NÚMERO DE NIÑOS	NÚMERO DE ACIERTOS OBTENIDOS	EQUIVALENCIA NUMÉRICA (máx. 10)
16	$16 \times 5 = 80$	$10 \times 16 = 160$
4	$4 \times 3 = 12$	$6 \times 4 = 24$
4	$2 \times 4 = 8$	$4 \times 4 = 16$
2	$4 \times 2 = 8$	$8 \times 2 = 16$
1	$1 \times 1 = 1$	$2 \times 1 = 2$
TOTAL : 27	109/135	Promedio: $218/27 = 8.0$

Sub test II A-2

José Tomás y Francisco

Número máximo de aciertos 7

NÚMERO DE NIÑOS	NÚMERO DE ACIERTOS OBTENIDOS	EQUIVALENCIA NUMÉRICA (máx. 10)
6	$7 \times 6 = 42$	$10 \times 6 = 60$
6	$4 \times 4 = 24$	$5.7 \times 6 = 34.2$
4	$2 \times 4 = 8$	$2.8 \times 4 = 11.2$

3	$6 \times 3 = 18$	$8.5 \times 3 = 25.5$
3	$3 \times 3 = 15$	$7.1 \times 3 = 21.3$
3	$3 \times 3 = 9$	$4.2 \times 3 = 12.6$
2	$0 \times 2 = 0$	$0 \times 2 = 0$
TOTAL: 27	116/189	Promedio: $164.8/27 = 6.1$

Promedio general del grupo en ambos subtests: 7

ANÁLISIS CUANTITATIVO DE LA 'CLP': 5º GRADO

Sub-test 5º A-1

Robinson y Viernes

Número máximo de aciertos 8

NÚMERO DE NIÑOS	NÚMERO DE ACIERTOS OBTENIDOS	EQUIVALENCIA NUMÉRICA (máx. 10)
7	$6 \times 7 = 42$	$7.5 \times 7 = 52.5$
4	$4 \times 4 = 16$	$5.0 \times 4 = 20$
4	$2 \times 4 = 8$	$2.5 \times 4 = 10$
3	$8 \times 3 = 24$	$10 \times 3 = 30$
2	$7 \times 2 = 14$	$8.7 \times 2 = 17.4$
2	$5 \times 2 = 10$	$2.5 \times 2 = 5$
1	$3 \times 1 = 3$	$3.7 \times 1 = 3.7$
Total: 23	117/184	Promedio: $138/23 = 6.0$

Sub-test 5º A-2

La leyenda piel roja

Número máximo de aciertos 7

NÚMERO DE NIÑOS	NÚMERO DE ACIERTOS OBTENIDOS	EQUIVALENCIA NUMÉRICA (máx. 10)
10	$7 \times 10 = 70$	$7 \times 10 = 70$
3	$5 \times 3 = 15$	$3 \times 7.1 = 21.3$

3	$3 \times 3 = 9$	$3 \times 4.2 = 12.6$
3	$2 \times 3 = 6$	$3 \times 2.8 = 8.4$
2	$4 \times 2 = 8$	$2 \times 5.7 = 11.4$
2	$1 \times 2 = 2$	$2 \times 1.4 = 2.8$
Total: 23	110/161	Promedio: $126.5/23 = 5.5$

Sub test 5° A-3

La leyenda piel roja

Número máximo de aciertos 5

NÚMERO DE NIÑOS	NÚMERO DE ACIERTOS OBTENIDOS	EQUIVALENCIA NUMÉRICA (máx. 10)
8	$8 \times 3 = 24$	$6 \times 8 = 48$
7	$7 \times 4 = 28$	$8 \times 7 = 56$
5	$5 \times 2 = 10$	$4 \times 5 = 20$
2	$2 \times 1 = 2$	$2 \times 2 = 4$
1	$1 \times 0 = 0$	$0 \times 1 = 0$
Total: 23	64/115	Promedio: $128/23 = 5.5$

Promedio general del grupo en ambos subtests: 5.6

Como se puede apreciar, los resultados numéricos (7 y 5.6), en ninguno de los dos grupos es satisfactorio, lo cual está en estrecha relación con las pocas estrategias lectoras que estos alumnos utilizan para la comprensión y que puede deberse al hecho de que las maestras, ni utilizan ni modelan dichas estrategias en sus aulas.

Cabe hacer notar que el promedio de los alumnos de segundo subió, debido a que el sub-test 2° A-1 (Los colmillos), tiene un formato de respuesta sumamente sencillo: relacionar una columna de sustantivos con sus correspondientes adjetivos, que se encuentran en forma literal en las oraciones previamente leídas. Dieciséis de los alumnos, relacionaron correctamente todos los ítems. Las

respuestas que exige este subtest, son literales; en esta tarea, el niño podía contestar simplemente recurriendo a las oraciones previamente leídas, sin tener que hacer ningún proceso mental, ni inferencias, ni relacionar con conocimientos previos, ni nada. De nuevo se evidencia el trabajo de copia textual, al que parecen estar acostumbrados.

Es preocupante el hecho, de que los alumnos de quinto obtuvieron una calificación reprobatoria e incluso inferior a la de los alumnos de segundo; era de esperar, que con tres años más de instrucción académica, desarrollaran un mayor repertorio de estrategias para la comprensión lectora. Es evidente que la escuela no cuenta con un programa de lectura. Aunque se le da importancia institucional a la formación de lectores, no se propicia la adquisición de estrategias de comprensión, ni existe un clima que favorezca la lectura de comprensión.

b) Entrevistas maestras

Para finalizar con la recolección de datos, se realizó una entrevista con cada una de las maestras, con el propósito de conocer su historia y visión personal de la lectura, así como la manera como ella considera que facilita el proceso de comprensión lectora con los alumnos de su grupo.

Interesaba también conocer en que medida estas maestras son lectoras activas y estratégicas, ya que de ello depende el énfasis que dan a que sus alumnos logren acercarse adecuadamente a los textos escritos.

El esquema seguido para la entrevista puede consultarse en la sección de anexos (Anexo 4), pero en ningún momento las entrevistas se convirtieron en experiencias de "pregunta-respuesta", sino que fueron manejadas a través de una charla informal. Durante estas conversaciones, se tomaron algunas notas y, con la anuencia de las maestras, se grabó la entrevista y posteriormente se transcribió, lo que ayudó a completar las anotaciones iniciales. De cada entrevista se destaca

únicamente lo que es de interés para este trabajo, agrupado en cinco aspectos: su historia personal de lectura; la lectura en la Institución; sus estrategias personales en el salón de clases para fomentar la lectura y mejorar la comprensión; el papel del maestro en la adquisición de hábitos y habilidades de lectura y, finalmente, el papel de los alumnos en este proceso.

ENTREVISTA A LA MAESTRA 1, SEGUNDO DE PRIMARIA

Historia personal de lectura

- M1 tiene una opinión positiva de la lectura.
- Adquirió el gusto por la lectura, cuando niña, por imitación.

La lectura en la Institución

- M1 menciona que institucionalmente se le otorga mucha importancia a la lectura.
- No le queda claro si existe un sistema en la aproximación a la lectura dentro de la Institución.
- Reconoce que es a criterio del maestro el acercamiento a la lectura, o la continuidad que se le dé.
- Admite que a partir de que se enseña a decodificar, se abandona a los niños con el criterio de que ya “saben leer”.
- De un promedio de 12 maestras de primaria, aclara que menos de la mitad se interesa realmente en fomentar la lectura o hacer alumnos lectores.
- Tiene claro el problema que representa la extensión de los contenidos en el programa de SEP, lo que impide dedicar tiempo a la lectura o a realizar trabajos creativos en donde haya verdadera investigación.
- Aclara que la programación es libre y puede no seguir la didáctica de la Institución. En trabajo personal se pueden basar nada más en que contesten preguntas y copien información.

- Está consciente de que las guías no favorecen el aprendizaje en forma generalizada en los alumnos,
- Opina que hace falta la variedad en el trabajo, fomentar la creatividad y la escasez de material adecuado para motivar a los niños.
- Reconoce que utilizar guías como instrumento principal en el aprendizaje no es lo idóneo, pues lo hace un tanto restrictivo.
- Admite que el horario constituye otra limitante que no favorece realizar actividades extras de lectura; además, se trabaja contra el tiempo por las clases especiales que tienen.
- Confirma que existe un concepto poco claro o descuidado de la comprensión y el aprendizaje en la institución. El aprendizaje se da por sí solo, llenando guías y siguiendo instrucciones que la maestra debe explicar continuamente.

Con respecto a las estrategias que utiliza para la formación de lectores y su práctica docente.

- Leer todos los días mínimo quince minutos en voz alta.
- Modelar la lectura, fijándose en los signos de puntuación, en la entonación.
- Cuando no entienden, trata de guiarlos a través de preguntas o hacerles leer más pausado.
- En la resolución de dudas con respecto a las guías, utiliza preguntas para hacerlos encontrar la respuesta por sí mismos de lo que no entienden.
- Preguntar, antes de retomar la lectura, en donde se quedaron.
- Fomenta el uso del diccionario
- Busca en la elaboración de guías la comprensión.
- Tiene un auténtico interés en ayudarles a comprender. La única estrategia que implementa es la predicción, básicamente al iniciar la lectura.
- Intenta actividades divertidas para los conceptos de Gramática, asignatura que es difícil para los niños.

- El rincón de lectura ha dado resultados muy positivos y la reacción de los niños ante la lectura recreativa, ha sido excelente.
- Está consciente de la importancia de manejar lo lúdico en el aprendizaje, para así involucrarlos más fácilmente. Para ella la motivación es un factor clave para la comprensión y el aprendizaje.

Papel del maestro en la adquisición de hábitos y habilidades de lectura.

- La lectura no debe ser una carga, algo obligatorio; que el alumno descubra el gusto por aprender, darle sentido, relacionarlo con cosas prácticas.
- El maestro debe ser un auxiliar un apoyo para desarrollar lo que le haga falta.

Papel del alumno

- Señala que a pesar de que a los alumnos les gusta leer, no les gusta leer lo que está relacionado con el trabajo, con buscar información.
- Sus alumnos están en una edad en que prefieren manipular material, a escribir o leer buscando información para el trabajo de guías.
- Confirma que los niños dependen mucho de ella para resolver las guías, y en ocasiones no entienden las instrucciones. Explica que la labor de los padres en este sentido no ayuda, pues ellos propician esa dependencia.
- Manifiesta que otra de las causas por las que los niños resuelven de forma incorrecta las guías es la falta de interés, de motivación.

CONCLUSIONES

La entrevista a la maestra de segundo de primaria, confirma lo observado en el salón del clases. Hace un esfuerzo por realizar una práctica educativa que se base en un aprendizaje constructivista, sin embargo, diferentes factores como la

formulación de guías, el tiempo, los contenidos, etc. la hacen trabajar de una manera que resulta una mezcla de enseñanza tradicional y sistema personalizado. Está consciente de las fallas a las que se enfrenta, aunque faltó aclarar si lo ha expresado a nivel de dirección.

ENTREVISTA A LA MAESTRA 2, QUINTO DE PRIMARIA.

Historia personal de lectura

- Aprendió a leer desde los cinco años.
- No tuvo problemas para aprender a leer, es una actividad que le gusta y tuvo experiencias positivas con la lectura en su niñez.
- Asocia la lectura con sentimientos positivos, aunque reconoce que no es un hábito su práctica, por falta de tiempo. No proviene de una familia en la que se haya fomentado esta actividad, a pesar de su mamá ser maestra.
- El gusto por la lectura no viene de su casa; su trabajo en una biblioteca lo despertó y resultó para ella el impulso para leer y enseñar.
- Sus preferencias de lectura son variadas pero sobre todo lee temas relacionados con el trabajo. El tiempo que dedica a la lectura es el de su práctica educativa.
- Su educación primaria estuvo sometida a una disciplina estricta y atemorizante.

La lectura en la Institución

- Tiene una opinión positiva de los horarios, programaciones, métodos de enseñanza de la Institución; considera que le ayuda a formar lectores.
- Reconoce, por otro lado, que los tiempos escolares son una limitante para la práctica de lectura.
- Admite que el trabajo con las guías no está resultando, pues es aburrido y tedioso.

- Está consciente de que hace falta implementar un método específico para hacer alumnos lectores.
- Considera que la Institución tiene como objetivo el hacer niños lectores y que el aprendizaje sea significativo.

Con respecto a las estrategias que utiliza para la formación de lectores y su práctica docente.

- Tiene tiempo tratando de fomentar la lectura en sus alumnos. Inicia inventando ella las historias y después elige textos.
- Su forma de motivarlos a continuar leyendo es tratando de incitar la curiosidad de los niños, interrumpiendo la lectura.
- Para M2 la motivación es el factor principal para lograr niños lectores.
- Enseñar a los alumnos a utilizar la imaginación fomenta el gusto por la lectura.
- Su estrategia personal para acercar a los niños a la lectura, es principalmente la motivación y hacerlo divertido.
- En la parte formal del aprendizaje, la actividad principal para fomentar la comprensión es la lectura en voz alta.

Papel del maestro en la adquisición de hábitos y habilidades de lectura.

- Cada alumno es diferente, por lo que el maestro debe ver en donde están los niños cuando llega un grupo nuevo, y no suponer que todos ya tienen determinado conocimientos.
- El maestro debe trabajar conjuntamente con los padres de familia para formar lectores.

Papel del alumno

- Considera que el papel de la familia es primordial en el desarrollo del gusto por la lectura.

- Cuando el vocabulario no es del nivel de los niños, éstos se limitan a transcribir, copiar las cosas y no les está quedando nada dentro. Al contrario, terminan odiando tanto la lectura como la escritura.

CONCLUSIONES

La maestra de quinto grado, no tiene hábitos de lectura ni es una lectora asidua de textos literarios. Su experiencia en este sentido se ve limitada por su trabajo y el tiempo de que dispone. No se fomentó la lectura en su casa desde pequeña.

M2 tiene clara la importancia de hacer alumnos lectores, sin embargo, sus esfuerzos son producto de su propia iniciativa; su concepto de comprensión es en cuanto a cantidad: "entre más lean más buenos lectores serán". Su idea de lectura está basada en el modelo tradicional y el acercamiento, por tanto, implica que con saber descodificar se comprende; con motivarlos e interesarlos en la lectura de un texto, lo comprenderán. No refleja conocimiento sobre las estrategias básicas para la comprensión de lectura.

Las entrevistas a las maestras confirman lo observado en el aula, el análisis de guías y cuadernos y los resultados de la CLP. Llama la atención que les preocupa fomentar la lectura y ayudar a los alumnos en esa tarea, sin embargo, no encuentran la manera o lo hacen de modo muy elemental. Además, la forma en que se está trabajando actualmente en la Institución no les ayuda. Son conscientes de que para los alumnos resulta muy tedioso y aburrido el trabajo con las guías por la forma en que están estructuradas, pero al parecer, la inercia de la práctica educativa en que están inmersas es superior a su deseo de cambiarla.

No tienen un concepto claro de lo que es la comprensión lectora y aunque ambas coinciden en la parte de la motivación, ninguna de las estrategias planteadas en el presente trabajo fue mencionada. Las dos coinciden en que falta un PROGRAMA

o MÉTODO institucionalizado de lectura que les presente objetivos claros y les ayude en su labor educativa.

c) Entrevistas de los alumnos

Otra fuente para la adquisición de datos que se utilizó, fueron las entrevistas directas con algunos de los alumnos de ambos grupos. Se siguió el mismo criterio utilizado en la revisión de los cuadernos; se eligieron cinco niños, de diferente nivel de ejecución para tener una perspectiva más amplia. La selección de niños, así como las entrevistas, en cada uno de los casos, fueron realizadas por la investigadora que no aplicó la prueba de comprensión lectora a ese grado y sin conocer los criterios de selección de su compañera.

Las entrevistas no se manejaron como cuestionario pregunta-respuesta, sino como una plática un tanto informal, en la que se fueron hilando los temas, tratando de obtener la mayor cantidad de información posible. Se hicieron en forma individual y se grabaron con la anuencia de los entrevistados, lo que permitió una mayor fluidez durante el diálogo. Posteriormente, fueron transcritas para recuperar la información y analizarlas.

Las preguntas se encauzaron a temas generales sobre su historia personal de lectura: cómo aprendió a leer, cuándo aprendió, quién le enseñó, el nivel de estudios de sus padres y si ellos son lectores, etc. (Ver anexo 5)

QUINTO DE PRIMARIA

Al igual que con las maestras, sólo se analizan los aspectos que son relevantes para el presente estudio y que son comunes a todas las entrevistas.

La manera como aprendieron a leer fue reconociendo primero cada una de las letras, pasando a las sílabas y finalmente a reconocer palabras pequeñas. Este proceso fue adquirido básicamente en la escuela, aunque de acuerdo a lo que

dijeron, en muchos casos fue apoyado y propiciado en casa. Su mamá les leía cuentos pequeños, y les pedía que repitieran las palabras que ellas leía

A5

- Y tu maestra cómo te enseñó, tú te acuerdas cómo aprendiste a leer?
- *Me ponía libros y me decía esta es la letra a, b, c.... Y me los leía en voz alta y lo tenía que repetir con ella. Y en el tercer día me pegaba las letras con ma, mu y eso y como en una semana, dos semanas iba leyendo, me trababa a veces pero..*
- Ibas leyendo. En tu casa también de alguna manera te ayudaron a aprender a leer, ¿cómo?
- *Mi mamá me ponía a leer libros, y si me equivocaba me ayudaba a repetirlo con ella.*

En cuanto a quién les enseñó, en tres casos identifican una labor conjunta de la mamá y la profesora, en un caso fue sólo la mamá y en otro su tía.

A3

- *Tengo una tía que es maestra, entonces cuando yo iba a entrar a primero, este, me enseñó leer y a escribir porque dijo la directora que si no aprendía a escribir y a leer entrando a primero pos que no podía pasar.*
- ¿Tú en Preprimaria no habías aprendido?
- No.
- Entonces como que fue una condición para entrar al Pierre Faure (mjm) Y te enseñó, ¿cómo te enseñó tu tía?
- *Mmmm...tenía un cartel de letras y ya me iba diciendo, esta es la a, esta la b y así y luego me ponía oraciones con la a, con b, y yo tenía que escribirlas (ajá) y pos así.*

La adquisición de la lectura, parece haber sido una labor en la que participaron tanto la casa como la escuela. Tres de los entrevistados tienen muy claro el apoyo que se les dio en casa para aprender a leer; en uno de los casos, identifica plenamente al colegio como el responsable de dicha adquisición.

A 2

- ¿Y en tu casa habías tratado de aprender a leer o no?
- no
- ¿nada?

- no
- ¿todo te lo enseñaron en la escuela?
- sí.

En cuanto al momento en que consolidaron el proceso, no tienen muy claro a qué edad o en qué grado. A pesar de la ambigüedad de los datos, ubican para ello la etapa preescolar.

Con respecto al nivel de estudios de sus padres, la mayoría de ellos dijeron que son profesionistas: psicóloga, maestros. Algunos niños refirieron que sus papás son empresarios. Lo anterior hace suponer que se trata de padres, que por su nivel académico, están conscientes de la importancia que tiene la lectura para el buen desarrollo escolar de sus hijos.

Aunado a lo anterior, todos los niños comentaron que sus papás tienen una práctica de lectura en casa. El contenido de dichas lecturas, varía enormemente, desde revistas y periódicos, hasta novelas y libros especializados. En un caso, el entrevistado hizo referencia a que la mamá definitivamente no lee.

Todos los niños, coincidieron en que en sus casas hay bastantes libros e incluso lugares especiales como una biblioteca “pequeña”, libreros, anaqueles e incluso una habitación especialmente dedicada al estudio. En cuanto a los contenidos, mayoritariamente mencionaron las enciclopedias, libros de consulta, libros varios e incluso revistas.

Los libros llegan a casa a través de los padres quienes en ocasiones llevan a los niños a las librerías a seleccionar los libros que leerán. Llama la atención que todos los niños mencionaron “la FIL”, (Feria Internacional del Libro) como un lugar al que tradicionalmente acuden cada año. Es interesante observar el lugar que la FIL ocupa en la historia personal de lectura de los niños (cabe mencionar que las

entrevistas se realizaron justo cuando esta feria se llevaba a cabo, lo cual pudo haber influido en las respuestas de los niños). En dos de los casos, los niños tienen la oportunidad de elegir libremente sus libros con el apoyo de sus padres.

A 4

- Pónte que mi papá se queda comprando sus libros y yo los míos lo que me alcance yo ahí veo, no pos me alcanza éste, éste, éste y luego voy con mi papá escogí éstos y si es un libro que mi papá no quiere que yo lea por algo, me dice no pos hijo mira que mejor escoge éste o algo así.

Además del hecho de que los papás fomentan y se interesan en el proceso de lectura de sus hijos, los niños entrevistados, tienen un sentido y gusto por poseer sus propios libros. Todos ellos, coincidieron al señalar que tienen “sus” libros, además de los libros que existen en la casa y que son de uso común.

Los libros que más mencionaron como sus lecturas preferidas, incluyen algunos de los títulos de la colección “Barco de Vapor”, libros ilustrados de Anthony Brown, los de terror de Carlos Trejo, la colección *Escalofríos* y uno de los niños, mencionó a Julio Verne. Otra de las niñas entrevistadas, señaló como sus favoritos, los cuentos infantiles del tipo *La bella durmiente* y *Blanca nieves*. Como se puede observar, algunas de las lecturas son muy elementales e infantiles (Anthony Brown y la Bella Durmiente). La colección *Escalofríos*, son libros sin ilustraciones, novelas cortas, que por ser bastante predecibles en su argumento, no requieren de mayores estrategias o profundización para su comprensión. En los libros de la colección “Barco de Vapor”, hay algunos títulos que resultan algo complejos, especialmente por ser editados en España y presentar diferencias en el vocabulario. El lector de Julio Verne es un niño de alto desempeño académico y el único que en la entrevista, mostró un interés real por la lectura.

A la pregunta de si leen regularmente en casa, todos mencionaron que sí lo hacen, mayormente por ser un requisito escolar que los padres apoyan en casa. Dentro de las tareas que son asignadas diariamente por la maestra, está la de leer

cualquier libro en casa, durante 30 minutos; alguno de los padres debe firmar en la libreta de tareas, certificando que se realizó. Desgraciadamente, a estas lecturas no se les suele dar seguimiento o retroalimentación, aunque algunas veces la profesora les pide realizar un pequeñísimo resumen de cinco renglones explicando el contenido. La percepción que tiene los niños de esta lectura, es más de una obligación a cumplir, que de una actividad placentera o con propósito.

Lo anterior apoya la idea de M2, de que la cantidad de lectura es la que determina el hacer buenos lectores. Sin embargo, el hecho de que esta lectura sea impuesta, una tarea, ocasiona que el niño la asocie con una actividad desagradable. Al no tener acompañamiento para ayudarlo a comprenderla, le puede producir la sensación de que “leer es simplemente pasar los ojos a través de las líneas”, sin que esto tenga ningún significado ni aplicación para él.

De la manera como se plantea esta actividad, se favorecen más cuestiones ligadas a la correcta descodificación, lo cual es necesario, pero se soslayan funciones inherentes a la comprensión, que sin lugar a dudas, son indispensables para los estudiantes. Solamente parece fomentarse la lectura mecánica. De nuevo se comprueba la falta de un verdadero y sistemático programa de lectura que acompañe a los niños durante su educación básica y les permita convertirse en “lectores estratégicos”

A1

- ¿Siempre te dejan de tarea leer?
- *sí*
- ¿es leer un cuento a algo que te sirva para alguna de las materias, como historia, geografía...
- *no, es leer*
- y después, ¿qué hacen con esa lectura?
- *a veces me deja, mi maestra a veces me deja hacer un resumen o lo que más me gustó. Que escriba 5 o 10 renglones.*
- ¿y lees el mismo libro que todos tus compañeros?
- *no, cada quien escoge el que tenga en su casa.*

- ¿qué clase de lectura? ¿puede ser un cuentito corto, una novela...?
- *no, tienen que ser 30 minutos*
- ¿cómo sabe ella si leíste o no?
- *mi mamá me tiene que firmar.*

A 4

- ¿Pero no les pregunta nada acerca del libro?
- *A veces sí. Nos pide que de tu lectura escoge, haz 15 renglones de lo que te gustó y así... en cuarto, con mi otra maestra, haz de cuenta que nos mandaba una hoja y decía título de tu lectura, y ya pos no, pos leí, quién sabe que... tiempo, y le ponías el tiempo y luego que... firma y firma. Era como un reporte.*
- (...)
- ¿Pero nunca les pide algo diferente?
- *No. Con mi otra maestra si nos pedían otras cosas que no me acuerdo como se llamaban, pero ella te ponía los personajes, cuáles personajes eran, qué cuántas hojas tenía el libro y eso.*

Como se puede apreciar en la viñeta anterior, la lectura depende de la apreciación personal de cada maestra y no de una política curricular de la Institución. Cuando una maestra propicia la lectura comprensiva en sus alumnos, éstos guardan un recuerdo agradable al respecto y tienen una actitud crítica hacia otras peticiones de lectura, que no encuentran significativas.

En lo que concierne a la manera y tiempos de lectura en casa, mencionan como una generalidad, la lectura al final del día, antes de dormir. Se externa que es la actividad última, después de toda la jornada diaria, escuela, clases extraescolares, tareas, juego, aseo personal etc. Obviamente, ya no se reflexiona, hay cansancio. Además los niños han estado expuestos a los medios de comunicación, visualmente más atractivos. Por todo lo anterior, los niños comentan estar cansados, desinteresados y con el deseo de "me quiero dormir".

A 2

- *ay, más que a veces ya, estoy ya acabo la computadora y todo me pongo a ver la tele, y ya cuando es noche tengo que volver a leer no me gusta cuando así ya...*

- ¿te da flojera?
- *me quiero dormir*
- ¿te da flojera porque lo dejas al último?
- *sí*

En cuanto a las formas de lectura en la escuela, los niños refieren que el sistema utilizado es el de leer en voz alta y cada uno de los niños lee hasta un punto y aparte y luego sigue su compañero; surge la interrogante de si cuando un niño ya leyó, sigue conectado al tema y escuchando lo que leen sus compañeros o simplemente se queda con la idea de lo que ellos leyeron en voz alta. Se trata de una lectura mecánica en la que no hay una reflexión ni un cierre y por lo tanto, no puede ser conectada con experiencias personales.

El método propicia que los niños en el tiempo de trabajo personal, lean para realizar las investigaciones que se piden en las guías de trabajo; esta lectura, es en voz baja y sólo se tuvo acceso a los procesos, estrategias y resultados obtenidos a través de los cuadernos de trabajo, mismos que se analizaron en la sección correspondiente.

Se preguntó a los entrevistados, si además de leer en casa y la escuela, acostumbran hacerlo cuando están de vacaciones, ya que un buen lector, no se limita a leer por obligación, sino que al resultarle un proceso satisfactorio, lo realiza espontáneamente. Tres niños dijeron que sí leen en vacaciones, uno que esporádicamente y el otro definitivamente nunca.

Al abordar con ellos los sentimientos con que asocian la lectura, en su mayoría son favorables, relacionados al placer y la diversión; no obstante, al preguntarles si tienen el “hábito” de leer, sólo uno contestó afirmativamente. Esto, aunado al ambiente favorable a la lectura que viven en casa, lleva a pensar, que con una inducción adecuada, estos alumnos podrían ser unos magníficos lectores.

A3

- Para ti, ¿qué es leer?, ¿qué representa para ti la lectura?
- *Pues yo yo como que me imagino lo que está pasando, como que entro en el cuento, y pues siento como que yo lo estoy haciendo, como que yo estoy actuando en el cuento y no tanto el que me aburra o cuántas páginas tiene o los dibujitos, no es tanto por eso, sino porque está divertido y me gusta.*

Para terminar el análisis de las entrevistas de los niños de quinto grado, cabe destacar que en tres casos, los niños refieren que los “han hecho leer como castigo o reprimenda”; esta práctica, de hacer leer como castigo, debe ser erradicada en definitiva. No existe, en la literatura al respecto, ninguna teoría que la apoye, ya que sus resultados son contraproducentes. Además de relacionar la lectura con sentimientos negativos, no se fomenta como una actividad placentera y voluntaria, ni se está motivando a hacerlo con una actitud positiva.

A3

- ¿has tenido alguna mala experiencia con la lectura?
- mmm, sí. Que a veces, ya acabé la tarea o algo así, que ya no tengo nada que hacer y voy a salir a jugar a... o algo, me dicen que no, que mejor me ponga a leer y me dan unos cuentos que menos me gustan y me ponen a leerlo.*

CONCLUSIONES

- Los niños tienen muchas actividades y la lectura parece ser la última prioridad en la jornada diaria.
- La competencia con los medios, va ganando la carrera a la lectura, al resultar más atractiva y requerir un menor esfuerzo.
- Los papás parecen interesados en fomentar la lectura en sus hijos, les gustaría que fueran buenos lectores. Les compran libros, los llevan a la FIL, leen con ellos etc. Han intervenido en la enseñanza, la han modelado, son (aparentemente) lectores activos.

- La lectura en la escuela es una obligación; se percibe como una actividad más, que es necesario hacer y aprender.
- No hay retroalimentación con la lectura efectuada en casa. Es un requisito a cumplir, que se hace mecánicamente, y no hay reflexión, análisis o conclusiones que la enriquezcan.

SEGUNDO DE PRIMARIA

El análisis que se presenta a continuación, presenta aseveraciones que deben tomarse con cautela, debido a que por la edad de estos niños, no poseen ni un amplio vocabulario, ni la capacidad de captar información del hogar de manera detallada; muchas de sus respuestas pueden haber sido su propia apreciación fragmentada de la realidad que viven en sus casas, por lo que los comentarios no deben ser tomados literalmente, sobre todo cuando se trata de los hábitos de lectura de la familia.

Los alumnos de segundo, en general aprendieron a leer en la escuela y con el apoyo de casa, especialmente de la mamá; en uno de los casos lo que le llevó a leer, fue la curiosidad de ver a su hermana mayor hacerlo, casi aprendió a leer en forma autodidacta.

La mayoría externó sentimientos de gusto, placer y diversión con respecto al momento en que lograron leer. Parece que para ellos el leer es una señal de que están entrando a un mundo de mayores, una especie de conquista personal, un sentimiento de respeto por ellos mismos, un gran logro. En cuanto al lugar en que aprendieron, casi todos señalan que fue en la escuela, durante su etapa preescolar.

Los padres de familia de estos niños, varían en su preparación y actividades, yendo del comercio y la prestación de servicios a la actividad profesional y el cuidado del hogar. De acuerdo a lo que mencionaron los niños entrevistados, su actividad como lectores es igualmente variada, pero con una tendencia a la poca

lectura y parece que leen más las mamás que los papás. El contenido de dichas lecturas, está más enfocado a revistas, temas ligeros y lecturas para los niños que a lecturas de calidad. En cuanto a sus hábitos de lectura, se aprecia que generalmente se lee antes de dormir y sólo cuando tienen tiempo.

En cuanto al acervo de libros en el hogar, la mayoría de los niños, a excepción de un caso, mencionan que hay libros (no es clara la cantidad: algunos dicen *“sí muchos, como cinco”*, y otros dicen *“algunos, como veinte o cincuenta”*). Sin embargo, parece que en sus casas existen libreros en diferentes habitaciones y que son consumidores de libros y revistas.

El contenido del material de lectura de sus familias es variado, predominando las revistas, libros de consulta, cuentos, vidas de santos y libros varios. Este material llega a su casa básicamente a través de los padres, y de regalos de parientes como abuelitos y tíos. Los niños expresaron su agrado al recibir este tipo de regalos. Un niño mencionó que su mamá hace uso de los servicios de la Biblioteca adjunta a la Institución y lleva cuentos a casa. Este es el único caso en que se ha mencionado la Biblioteca.

Todos los niños parecen haber asistido a alguna librería en compañía de sus padres, mas no a una Biblioteca. Ninguno de ellos hizo mención a la Feria Internacional del Libro, lo que fue un comentario generalizado entre los niños de quinto año. (Las entrevistas se realizaron en la misma época)

La mayoría posee sus propios libros, aunque de acuerdo a su comentario son pocos; se trata de cuentos para niños, historietas, libros “de dichos” y aventuras. Casi todos estos niños leen en casa, por la tarde, más por obligación que por gusto y sobre todo como parte de su tarea escolar. Se maneja la recompensa y el castigo relacionados con esta actividad. Sólo un niño mencionó que lee para “practicar y mejorar”. Casi todos comentaron que sus papás les leen antes de

dormir. La lectura no parece ser una actividad propia de las vacaciones. Nada más leen cuando la mamá los obliga o les condiciona el juego.

Los sentimientos de los niños hacia la lectura son variados:

A1

A veces divertido, a veces aburrido y a veces cansado, porque la letra es mini y me tengo que acercar mucho.

Para los demás leer es una actividad:

Padre, divertida, me gusta, me enseña cosas.

Desgraciadamente, estos niños han vivido experiencias que les hacen relacionar la lectura con una actividad impuesta y negativa; mencionaron como una condición “el leer” antes de poder hacer otra actividad más divertida.

A1 *Si no leo, no salgo a jugar.*

A2 *Me voy a ir a divertir y me ponen a leer.*

A3 *Cuando me castigan, leo para reflexionar.*

Al preguntarles ¿cómo lees?, dijeron las estrategias básicas que utilizan para darle sentido a lo que leen:

A2 *Cuando no entiendo, pregunto a mi maestra o a alguien grande.*

A3 *Si no entiendo, vuelvo a leer.*

A1 *Me pongo a leer y leo más despacio*

A4 *Si me trabo, le pido ayuda a mi mamá.*

A5 *Si no entiendo, volteo a ver los dibujos para entenderle. Me gusta cuando le entiendo.*

Mencionaron que en la escuela leen en voz alta y con ayuda de la maestra.

Como se puede apreciar, estos pequeños se encuentran atravesando una etapa, en la que su interés parece ser exclusivamente la correcta descodificación y no han llegado aún a gozar la lectura, a divertirse y a encontrarle sentido. Se advierte esta misma preocupación en sus padres y maestra.

En ningún momento los niños mencionaron hacer “algo” después de leer; parecieran no estar interesado en lo que comprenden, más allá de las palabras, en lo que significa para ellos la lectura, en evocar imágenes, en ligar el conocimiento nuevo al anteriormente adquirido o en conectar con sus experiencias personales.

Queda la inquietud de cuál es la razón para esta dinámica; parece que tanto en la escuela como en la casa, consideran que la comprensión solo tiene sentido en una segunda etapa que llega posteriormente a la consolidación de la lectura mecánica. Esto es un error, ya que ambos procesos pueden iniciarse simultáneamente, dando a los niños mayores posibilidades de convertirse en verdaderos “lectores estratégicos”, capaces de disfrutar de esta actividad.

No se puede terminar esta sección, sin mencionar el desconcierto que causa el nulo aprovechamiento que parecen hacer tanto las maestras como los padres de familia, de la Biblioteca adjunta a la Institución. En ninguna de las observaciones, entrevistas y análisis de guías y cuadernos se encuentra una mención sobre ella. No se acude a la biblioteca a investigar, a leer por placer, a tener una práctica como usuarios. Si bien es cierto, que la Biblioteca no se encuentra en su mejor momento, ya que los títulos que manejan no están actualizados, los libros de consulta están muy maltratados y en ocasiones incompletos, se está desaprovechando un recurso valiosísimo para fomentar la lectura en los alumnos.

CONCLUSIONES

- Los niños tienen sentimientos positivos con respecto a la lectura recreativa.

- En casa se fomenta la lectura como parte del proceso de aprendizaje y crecimiento. No es una actividad que forme parte de la vida diaria y la cotidianeidad de la familia.
- La lectura ligada a la escuela es una obligación, una imposición.
- No hay reflexión ni análisis en sus lecturas.

Derivado de las entrevistas a maestras y niños, se puede afirmar que la lectura ocupa un papel importante en el quehacer escolar. En todos se aprecia la idea de que se debe “aprender” a leer, aunque no les queda claro, especialmente a los niños, el cómo ni el por qué. Se tiene la idea de que leer por leer los hará mejores lectores. Ni las maestras, ni los niños tienen una idea precisa de lo que implica la comprensión de la lectura.

Se percibe también que en el ámbito familiar se preocupan porque los niños lean; sin embargo, los esfuerzos están encaminados principalmente a monitorear una lectura cuyo objetivo principal es cumplir un determinado tiempo leyendo. Nuevamente se aprecia que no hay sistema y que los padres tampoco saben como acercar a sus hijos a la lectura. La lectura recreativa despierta sentimientos de placer, diversión, imaginación pero la que está asociada al ámbito escolar se ve más como una obligación fastidiosa que se debe cumplir. El placer de leer se empieza a asociar con una tarea, y se pierde el interés genuino que tienen los chicos por la lectura.

Por otro lado, el tiempo que se dedica a leer, es el que sobra. Los niños tienen muchas actividades por las tardes, y prefieren ver televisión o jugar con la computadora, que leer. El obligarlos a leer por las noches, antes de dormir, cuando están ya cansados, es contraproducente. En este sentido, también la labor de los padres debe estar encaminada a hacer de la lectura un momento agradable, de intercambiar opiniones e ideas, de sentarse a compartir una historia y comentarla.

Además, no se percibe que las maestras sean lectoras asiduas; la carga de trabajo y el tiempo de que disponen pueden ser factores que les limiten esta actividad, pero los libros que mencionaron como sus lecturas diarias son de poco nivel. Esto se confirma en las observaciones, pues su elección de textos no es la más adecuada. Un maestro que realmente quiera fomentar la lectura y ayudar a sus alumnos en esta actividad, debe ser un apasionado y buen lector. En cuanto a los padres, por lo que hace a estas entrevistas, tampoco son lectores formales, aunque este comentario se hace con las debidas reservas.

Para finalizar con este capítulo, parece que para los principales involucrados en el proceso del aprendizaje y la comprensión de la lectura, maestras y alumnos, la lectura es importante, y existe la conciencia de que leer es fundamental para la vida académica. Sin embargo, el acercamiento que se le está dando a la lectura es erróneo ya que el trabajo con las guías, la lectura guiada en el aula, el trabajo de los niños en sus cuadernos y la lectura obligatoria en casa, no fomenta una lectura comprensiva ni propicia que los alumnos se conviertan en lectores estratégicos.

En el siguiente capítulo, se hace la triangulación de datos y se integran las conclusiones derivadas de esta investigación, para contestar las preguntas planteadas al inicio del trabajo; además, se presenta una propuesta concreta para implementar estrategias didácticas que ayuden a los alumnos a superar sus actuales niveles de comprensión lectora, sin alterar los principios básicos de la Institución.

CAPÍTULO VI

LA NUEVA VERSIÓN

6.1 Triangulación de datos

Para Oscar Rodríguez Ruiz (2005), una de las prioridades de la triangulación como estrategia de investigación es aumentar la validez de los resultados y mitigar los problemas de sesgo. En el caso de este trabajo, se presenta una triangulación de datos en tres categorías o niveles:

a) Las estrategias de las maestras, b) Las estrategias de los niños y c) La teoría.

a) Estrategias de las maestras.

El propósito principal de este trabajo es detectar si en los niveles estudiados los maestros intencionalmente utilizan estrategias para fomentar la comprensión lectora en sus alumnos. Se postularon cinco estrategias básicas de acuerdo al marco teórico propuesto, de corte constructivista y cognoscitivista: propósitos de la lectura, activación de esquemas y conocimiento previo, predicciones o hipótesis, inferencias y autorregulación. (Cada una se encuentra explicada con amplitud en el Capítulo II, páginas 65 – 73)

A continuación, se presentan los resultados que derivaron del análisis de las observaciones en el aula, de las guías y de los cuadernos, que son básicamente los instrumentos principales con los que cuentan las maestras para modelar, enseñar y aplicar estrategias.

Propósitos u objetivos de lectura.

No se hace explícito el objetivo de lectura en las situaciones didácticas en el aula, en las guías y en los cuadernos de los alumnos.

En las observaciones se evidencia la falta de propósito u objetivo al iniciar la lectura:

M2 *"Hoy vamos a leer un pequeño fragmento de un cuento que se titula El loro pelado".*

A1 *"Ya terminé, ¿qué hago?"*

M2 *"Ahorita vamos a hacer lectura de comprensión. Ponte a leer de la 46 a la 48. "A los que ya les indiqué que van a leer, no van a tomar el lunch, si no me contestan cuando yo les pregunte". "Los que no han terminado (matemáticas)*

tienen ½ minuto. Bien, voy a contar 3 para que todos los que ya terminaron recta tomen su cuaderno colectivo de Español. Uno, dos, ... voy a calificar lectura de comprensión.

En las guías revisadas no se encontró ninguna evidencia de que la maestra plantee de forma explícita el propósito que tiene para su realización. Probablemente queda sobreentendido en forma general: deben aprender algo referente a la materia, pero hace falta un propósito claro y sencillo de la guía en cuestión.

ALIMENTACIÓN		
Lee el tema y completa. Realiza la actividad que se indica en el libro		
GRUPOS DE ALIMENTOS		
FRUTAS Y VERDURAS	CEREALES Y TUBÉRCULOS	LEGUMINOSAS Y ALIMENTOS DE ORIGEN ANIMAL

En los cuadernos de los alumnos se encontró trabajo de copia textual, guías sin terminar, guías sin secuencia lógica, ya que no está claro el objetivo de aprendizaje planteado en las guías.

Cuaderno A5, quinto de primaria

Ejemplo: el cuaderno de Historia tiene la siguiente secuencia:
Cultura India, Cultura Olmeca, China, Constitución, Edad Media

Activación de esquemas y conocimientos previos.

Esta estrategia tampoco se implementa.

Observaciones en el aula

M2 "Hoy vamos a leer un pequeño fragmento de un cuento que se titula *El loro pelado*".

M2 "Página 30, por favor, van a leerla en voz baja una sola vez. El que termine

de leerla cruza sus brazos.”

Guías

Ejemplo 2º de primaria.

ADJETIVO CALIFICATIVO

Guía 1

Adjetivo Calificativo es la palabra que describe al sustantivo; es decir, nos dice cómo es.

Ejemplo: La casa blanca es mía. ¿Cómo es la casa?

La casa es _____ Adjetivo Calificativo: blanca

En los cuadernos no hay evidencias de que conecten con conocimiento previo; en casi todos se trata de copiar las guías y copiar información del libro.

A4, de quinto de primaria, únicamente copió las preguntas de la guía en su cuaderno y nunca investigó las respuestas.

Ejemplo: **Guía China**

- a) Localización de China
- b) Función de los mandarines
- c) Tipo de escritura, etc....

Predicciones o hipótesis

M2 no implementa esta estrategia en sus formas de enseñanza o en situaciones de lectura.

Una niña pregunta a M2 sobre la guía. Ella responde: “*aquí está, éste es el esquema. ¿Quieres un papelito para que lo copies?*”

A1 “Maestra, qué es un mirlo?”

M2 “Es un ave”

M1 emplea constantemente esta estrategia.

M1 “El oso que no lo era. “¿De qué creen que se va a tratar este cuento?”

M1 “¿Por qué se habían vuelto amarillas y marrones las hojas?”

A1 “Porque era el otoño”.

M1 “¿Para qué creen que era la fábrica?”

A2 “Para hacer leña”.

M1 “¿La leña se hace?”

A3 “No”.

M1 "A ver quien adivina. ¿Para qué sería la fábrica?"

A4, A5, A6 "Para hacer ropa, sudaderas, papel".

En la entrevista a M1, ella menciona esta táctica.

A veces sobre las imágenes anticipamos de qué se va a tratar, trato de ver de qué se va a tratar o por el puro título y después ver si fue lo que nos imaginamos.

Guías

En las guías de ambos grados, no se propicia hacer predicciones o hipótesis:

PRESENTACIÓN DE UN TEXTO

Guía 1

Fecha (aquí el alumno debe copiar la definición de cada concepto)

Título _____

Sangría _____

Margen _____

Cuadernos.

Debido a que son el resultado del trabajo que se les pide en las guías, los cuadernos reflejan trabajo mecánico, incompleto, sin creatividad; esta labor no está promoviendo un aprendizaje significativo.

Cuaderno A2, quinto de primaria.

Ejemplo: **Guía de Roma**

Desarrolla los siguientes temas:

La República

Respuesta de la alumna: *El nuevo Gobierno*

El Imperio

Respuesta: *Roma fue conquistada por el mediterráneo, África, Asia y Europa*

Las clases sociales

Respuesta: *eran los Patricios, descendientes de los primeros pobladores de Roma*

Calificación de este trabajo: 10

Inferencias

No se evidencia que M2 implemente esta estrategia.

M2 comienza a leer y un niño pregunta interrumpiendo:

A1 "¿Qué es caney?"

M2 "Levanta tu manita. Si tienen alguna duda, al final del cuento preguntan."

M1 utiliza esta estrategia en sesiones de lectura o en situaciones de enseñanza-aprendizaje.

M1 *"¿Tú sabes el abecedario?"*

A1 *"Nada más en inglés"*

M1 dice el abecedario y luego le enseña el diccionario *"Palabras con [a], con [b], luego la [c]. La [o] está entre la [n] y la [p], vamos a buscarla."* Buscan en la [o] y no encuentran hospital. *"¿Qué puede venir antes de la [o] que siga sonando a hospital?"*

M1 *"¿Qué sucede al principio de la lectura?"* Otra niña responde.

M1 *"¿Qué sucede después, que hacía el niño para estirarse?"* Los niños contestan y ella insiste. *"¿Qué más hizo?"* Van contestando guiados por la maestra, con comentarios como: *"Tienes la idea pero, ¿qué pasó?"*; *"Si te acuerdas, nomás hay que organizar las ideas"*; *"Pasó algo especial, ¿qué fue?"*

En la mayoría de las guías no se intenciona en los alumnos el inferir a partir de los temas estudiados.

Guía: Las Mayúsculas

Los nombres de personas, países, ciudades y pueblos se llaman nombres propios.

Todos los nombres propios se escriben con mayúscula.

Al iniciar un texto y después de punto se utiliza una mayúscula.

Ejemplo: María

México

Guadalajara

La mesa es blanca. La mesa es de madera. Es muy bonita.

Únicamente hubo una guía estructurada para realizar inferencias, y corresponde a 2º de Primaria. Por tanto ese trabajo en el cuaderno presenta procesamiento de la información por parte del alumno.

Guía: Higiene personal

Higiene es de limpieza y persona es de persona o sea, higiene personal es la limpieza del humano. (sic)

Un dibujo de un señor frente a un lavabo

Un dibujo de un señor y una regadera

*Dibujos realizados por la alumna

Autorregulación.

La autorregulación como resultado de un proceso de mediación por parte de la maestra de quinto de primaria no se efectúa. Como estrategia no es enseñada o modelada por M2.

M2 comienza a leer y un niño pregunta interrumpiendo:

A1 *"¿Qué es caney?"*

M2 *"Levanta tu manita. Si tienen alguna duda, al final del cuento preguntan."*

Al terminar el cuento M2 pregunta directamente: *"Mitza, ¿alguna palabra que no entendieras?"* Él responde: *"Sí, pero no me acuerdo"*.

M1 trata de hacerlos caer en la cuenta de algún error o de comprobar si entendieron.

M1 *"¿Entendieron la tarea? (todos) ¡ Sí!"*

M1 *"¿Quién me la puede explicar?. Me gustaría que fueran los que no participan mucho".*

Por la edad de los niños, modela la autorregulación de la lectura en voz alta.

M1 *"No dice así". A5 repite corrigiendo.*

M1 *"Muy bien ese tono de voz, nada más no hacer un-vaso-de-la-cocina", imitando a la niña que hace demasiadas pausas cortando las palabras.*

Mientras los niños toman turnos, M1 da instrucciones *"No leas con tu cara tan pegada al libro porque no se escucha", "Casi no escucho, ¿puedes hablar más fuerte?", "¿Tunas inmaduras?"*

En las guías no se establecen propósitos para el trabajo, no existe activación de esquemas y conocimientos previos, y se realiza un escaso o nulo trabajo de predicción e inferencia. Esta situación ocasiona que los alumnos no sean capaces de llegar a un proceso autocorrectivo al resolverlas. Por tanto, en los cuadernos se evidenciaron graves errores de contenido, del los que ni el alumno ni la maestra parecen darse cuenta, por lo tanto, no hay autorregulación.

Cuaderno de A2, quinto de primaria.

Ejemplo: **Guía de China**

Pregunta: su idioma se representaba con....

Respuesta: *más de 4,000 Kilómetros.*

Pregunta: ¿Tipo de escritura?

Respuesta: *deleográfica*

Cuaderno de A4, quinto de primaria.

Este alumno, copia las guías con faltas de ortografía.

Ejemplos: deve, algüin, dirigida, escribe .

b) Estrategias de los alumnos.

En cuanto a las estrategias que los alumnos espontáneamente utilizan para resolver problemas de comprensión se encuentran:

Preguntar a un adulto

En las observaciones

A1 *"Maestra, ¿dónde puedo encontrar?".* M2 *Va por el libro y se lo entrega abierto en donde viene la respuesta.*

M2 *"Pregunta, ¿qué son las fuentes de energía?"*

A2 *"¿Cuántos renglones?"*

A3 *"¿Se cierran la pregunta?"*

M2 *"Se cierra la pregunta. Dos renglones. La siguiente no es pregunta."*

En la aplicación de la prueba de comprensión lectora.

- *¿Desde dónde? ¿todo?*

Pregunta constantemente:

- *¿esto también?*

- *¿qué son persianas?*

La monitora explica....

- *entonces, ¿qué le tengo que poner?*

En la entrevista a la maestra M1

Hay algunos con los que no sé, como los que muchas de estas cosas no funcionan, entonces si es un problema más grande de comprensión pero necesitan que yo les diga qué hacer, aunque lo están viendo, dicen 'es que no le entiendo'

En las entrevistas a los niños

A2 *Cuando no entiendo, pregunto a mi maestra o a alguien grande.*

A4 *Si me trabo, le pido ayuda a mi mamá.*

Autorregulación

A pesar de que no se ha modelado como estrategia, los alumnos al resolver la CLP mostraron como autorregulan su comprensión:

A10

En la prueba de 'Los colmillos', relee las oraciones cuando duda de cuál es la respuesta correcta. Relee varias veces las oraciones antes de contestar. Voltea a ver una y otra columna, aún cuando sólo le queda una palabra en cada columna.

A8

Contesta la primer pregunta y antes de contestar la segunda, parece darse cuenta de un error en la primera:

- *no, estoy mal. Ah... ya me acordé.* Enseguida corrige.

A3

... lo lee 3 veces, luego dice: o.k.. Se pierde en donde va leyendo y dice:- *ya me revolví.* Regresa a leer el inicio de la frase. Ya no utiliza su dedo como apoyo al leer.

Activación de conocimientos previos

Dos alumnos de quinto de primaria evocaron conocimientos previos al enfrentarse a unos de los textos de la CLP.

A3

Empieza a leer y a la mitad de la lectura de Robinson Crusoe se detiene. Se pone feliz y dice:

- *¡Ah! Yo me lo sé, yo me sé esta historia, sale en una película.*

A 22

Empieza a leer con buena entonación, ritmo y fluidez. De repente sonríe y dice:

- *Esta parte es de un libro que yo tengo de Robinson Crusoe.*

Estas son las únicas estrategias que se pudieron evidenciar. Como se puede observar, la más frecuente es la más sencilla: preguntar a un adulto. Esta forma de resolver problemas de comprensión se fomenta por la manera en que están estructuradas las guías en ambos grados. En cuanto a las formas de

enseñanza de M2, los niños están acostumbrados a preguntar y obtener una respuesta. En el caso de M1, como se explica en las observaciones, trata de no resolver de inmediato a las dudas, sino hacerlos reflexionar para que ellos solucionen su problema de comprensión por sí mismos. (Capítulo IV, pág. 128)

c) Aspectos relevantes del marco teórico en cuanto a comprensión lectora.

Además de las estrategias, en el marco teórico se explican diversos factores que influyen decisivamente en la comprensión lectora. A continuación, se presentan los más importantes de acuerdo al modelo interactivo de lectura.

1. La lectura no es un acto mecánico de descodificación; no es simplemente sonorizar un texto, sino darle significado personal. La lectura es un proceso complejo y sistemático, donde el lector debe realizar un esfuerzo intelectual. Durante la lectura el lector es un sujeto activo que procesa el texto y le aporta sus conocimientos, experiencias y esquemas previos. (Capítulo II, pág. 49).

Se encontró que en la mayor parte de las actividades relacionadas con la lectura, los alumnos escasamente construyen interpretaciones personales. Por lo general, el modelo que se sigue en la Institución es el ascendente (bottom up).

Observaciones

Un alumno ya que encuentra la información en el libro marca con una pluma de donde a donde va a copiar. No lee o luego resume con sus propias palabras.

CLP

En la respuesta no. 4 contestó de manera literal:

entre todos, al darse cuenta de que sobraba una línea, borra y empieza de nuevo; lo resuelve:

4) Les toco y a todos lavaron los platos

A 20

¿Qué hicieron los árabes en España?, su respuesta es "El Califato de Córdoba".

Entrevista Maestra

M1

Como el niño tiene que leer muchas instrucciones y luego seguirlas y hacer lo que se pide, se piensa que el niño ya entiende. Las guías son autodidactas y el niño se cree que al leerlas o al hacer cierto número de guías se cree que ya comprende, que ya se dio el conocimiento...

M1

Las maestras de primero le echan muchas ganas para que los niños aprendan a leer. Aprenden a leer y ya se da por hecho que ya si leen, ya comprenden. No es indiferencia, es como que las maestras piensan que si el niño lee, comprende.

2. El contexto situacional en que se encuentra la escritura, proporciona claves para obtener significado. Entre más cercano sea el contenido de la lectura a la vida y experiencias del lector, más significativa será para él la lectura. (Capítulo II, pág. 56). En la medida en que el material de lectura incluya el lenguaje significativo que ya conoce, será más eficiente el uso que haga de su conocimiento previo para construir significado. (Capítulo II, pág. 59).

En las sesiones de lectura de quinto de primaria, se evidenció la incorrecta elección de textos.

5º Primaria

El texto elegido es totalmente ajeno a los niños y a su realidad. Tiene una gran cantidad de términos que ellos desconocen como: *trocha, leguas, guanatíes*; expresiones como *chales de plebeya, recelaron el cielo, rumor de limpas*; e incluso figuras literarias del estilo de: *alquitradas hieles de la tortura*.

5º Primaria

La lectura en voz alta que hace M2 sigue fallando en cuanto a la elección de textos. En esta etapa (mayo) se trata de *La Divina Comedia*. Un alumno comenta al finalizar una sesión corta de lectura en voz alta: "Cada vez se me está haciendo más rara la *Divina Comedia*".

En la elaboración de guías, el lenguaje generalmente está al nivel de los niños, pero en quinto de primaria el planteamiento de las preguntas es confuso.

Preguntas de la guía de Grecia

¿Quién era la polis más destacada? ¿Cuál era la polis más destacada?

Guía La novela

¿Quién es el autor?

¿Quién fue Benito Pérez Galdós?

(En los dos casos se refiere a la misma persona)

Entrevista M2

Hay cosas muy aburridas, muy tediosas, y también no nos estamos poniendo a pensar que algunas palabras son muy difíciles para los niños, eso es lo que me he dado cuenta.

En la entrevista a M1, se aprecia que tiene la idea de que la lectura y los contenidos académicos deben relacionarse a las experiencias personales de los niños.

Yo pienso que no se impuesto, que sea algo que haga con gusto, que vaya descubriendo el gusto por aprender, o el sentido por qué aprender, que lo vea relacionado con su vida, no sé, cosas prácticas.

3. Además de conseguir que los estudiantes posean las estrategias y técnicas para comprender la lectura, no hay que olvidar que se debe fomentar la lectura como una actividad placentera y voluntaria. Tanto niños como maestros deben estar motivados para aprender y enseñar a leer, y valorar esta actividad como instrumento imprescindible de aprendizaje, información y disfrute. (Capítulo II, pág. 79).

En las observaciones a M2, se comprobó que envía señales erróneas a los alumnos con respecto a la lectura. Es una actividad que además se maneja como castigo.

M2 "A los que ya les indiqué que van a leer, no van a tomar el lunch, si no me contestan cuando yo les pregunte".

M2 *"A la persona que se levante y haga ruido cuando vaya por sus cosas se va a quedar a leer conmigo en el recreo."*

Incluso cuando ellos están motivados a leer, M2 no aprovecha el momento.

A1 *"Maestra, por qué ahorita no nos dejas leer?"*

M2 *"No va a haber lectura ahorita, va a haber clase colectiva"*

A2 *"¿Por qué no leemos?"* Los niños tratan de negociar con ella lo que quieren hacer.

M2 *"A ver jóvenes, yo creo que voy a suspender definitivamente la lectura"*

A3 *"Es que con quince minutos de lectura no leemos nada".*

De hecho, una de las pocas ocasiones en que la lectura resultó placentera, fue porque los niños y la maestra estaban motivados .

M2 *"Como se han portado muy bien, vamos a hacer lo que les prometí. Artemisa trajo su libro del Sistema Solar y vamos a terminar con los planetas."* Enseña un libro con ilustraciones muy grandes, los niños hacen preguntas sobre el tamaño de los satélites y si Plutón forma parte del Sistema Solar mientras M2 las responde. Después hace preguntas dirigidas a los niños a la vez que continúa leyendo. Algunos niños están acostados en el suelo, y otros sentados, pero se aprecia un gran interés de su parte.

Por otro lado, resulta paradójico que en la entrevista, M2 considera la motivación como un factor decisivo para formar lectores.

Que tengan material cerca, que les sea de interés al principio, comenzar con historietas y cosas que a ellos les gustan y ya después pasar a otra cosa, que tomen los libros que no tienen monitos. Ya después se interesarán en otra cosa.

El acercamiento de M1 para motivar a los niños a la lectura es más acertado. Ella tiene el Rincón de Lectura, y los niños aprovechan cualquier tiempo libre para ir a leer u hojear alguno de los libros.

Unas niñas toman un cuento y se acomodan a leer en los cojines; se trata de adivinanzas, y una lee mientras la otra trata de adivinar. Una tercera se incorpora. Llegan más niños. Ven los libros en parejas, comentan las ilustraciones.

En las observaciones, se evidenció que la lectura es un premio.

M1 *"Pablo nos trajo un libro nuevo, pero si no se apuran no alcanzamos a*

leer.”

M1 *Yo tengo planeado a las 10:45 la tarea y a las 11:00 cuento, pero si no alcanzamos cuento, pues ni modo”*

En las entrevistas a los niños se nota que pueden ver la lectura como una actividad impuesta y negativa, que no es motivante.

A3

¿Has tenido alguna mala experiencia con la lectura?

Mmm, sí. Que a veces ya terminé la tarea o algo así, que ya no tengo nada que hacer y voy a salir a jugar a ... o algo, me dicen que no, que mejor me ponga a leer y me dan unos cuentos que menos me gustan y me ponen a leerlo.

A1 *“si no leo, no salgo a jugar”*

A2 *“me voy a ir a divertir y me ponen a leer”*

A3 *“cuando me castigan, leo para reflexionar”*

4. *Es importante para un lector conocer los elementos que distinguen a un tipo de texto de otro, así como las pistas que conducen a su mejor comprensión. A este respecto los expertos señalan la necesidad de incluir en los grados iniciales de primaria, todo tipo de textos, para que desde pequeños los niños se familiaricen con ellos. El contacto temprano con textos informativos y expositivos va construyendo el marco que los estudiantes necesitarán para ser exitosos con futuros materiales de lectura. (Capítulo II, pág. 63)*

En los grados objeto de la investigación, se comprobó que en las situaciones de lectura propuestas por las maestras se utilizan básicamente textos narrativos, en especial los cuentos. (Sí se estudió la estructura del cuento en quinto de primaria). Durante las observaciones en el aula, no se trabajó poesía, teatro o novela. Otros géneros narrativos como leyendas y fábulas se trabajan en quinto de forma descontextualizada, es decir, definiciones que se copian al cuaderno, sin ahondar en las diferencias o características estructurales de cada subgénero, en forma práctica. De ahí que a los alumnos les resulte difícil poder diferenciarlos.

Cuaderno A3, quinto de primaria

Diferencia principal entre un cuento y una novela

Respuesta del alumno: *el cuento es fantasía y la novela es mitad verdad y mitad fantasía.*

Por otro lado, los textos expositivos que manejan son los correspondientes a los libros de texto en los cuales investigan los temas correspondientes. Las investigaciones más recientes en esta materia indican que un buen entrenamiento para usar la estructura del texto y sus ideas fundamentales mejora considerablemente la comprensión. Sin embargo, en ningún momento de enseñanza-aprendizaje se constató que la maestra mediara y explicara su estructura, o la forma en que se tiene que realizar el acercamiento a este tipo de textos: marcadores textuales como encabezados y subtítulos, uso del índice, ideas principales y secundarias, ejemplificación, argumentos, etc.

Los alumnos de estos grados buscan respuestas literales en forma mecánica, sin trabajar los textos expositivos.

Cuaderno A1, quinto de primaria.

Pregunta: ¿Qué hicieron los árabes en España?

Respuesta: *El Califato de Córdoba.*

CLP, A27, segundo de primaria.

Al llegar a este ejercicio, busca en las oraciones de arriba la respuesta, como no se plantea con las mismas palabras, no la encuentra

4) entre, todos y lavaron lavaron los platos

5. Las habilidades de pensamiento desarrolladas por el lector durante la lectura, como la atención y el nivel de concentración que el lector brinde al material escrito; comprender los propósitos explícitos e implícitos de la lectura; saber seleccionar las ideas más importantes y omitir detalles que no son significativos; organizar la información adquirida; elaborar y probar inferencias de diverso tipo, como interpretaciones, hipótesis, predicciones y conclusiones, condicionan igualmente la comprensión del texto. (Capítulo II, pág. 65)

La forma en que están elaboradas las guías no requiere poner en marcha estas habilidades de pensamiento. Con hacer un trabajo limpio, sin faltas de ortografía, con margen y fecha se obtiene una buena calificación.

A2, cuaderno de quinto de primaria

Sus cuadernos contienen fragmentos de copias muy largas. Las correcciones sólo son de palabras escritas con errores ortográficos. En el cuaderno de Español había frases que se repetían hasta treinta veces como: *"debo trabajar en silencio y ser más ordenada"* y *"el sabio calla, el inteligente apunta, el tonto grita"*

Observaciones

M2 *"¿Por qué no pusiste fecha, ni números, ni signos?, no me gusta.*
M2 *"No tiene margen, no lo voy a calificar hasta que se lo pongas"*
M1 *"Tarea sucia y sin margen se repite. Les dejo poca tarea para que la hagan bien."*

A1 *"Uy, yo lo hice al aventón y me saqué nueve"*

Al aplicar la CLP, se evidenció que algunos alumnos no implementan sus habilidades de pensamiento al enfrentarse a la lectura, pues no están acostumbrados a hacerlo en el trabajo diario en el aula.

CLP, A19 segundo de primaria.

Termina de leer las instrucciones de sub- test A-1, "Los colmillos"
Pasa a leer la columna de palabras y dice:
- ya.
No contesta nada. Como parecía no entender, se le explicó.
- *no me acuerdo qué decía del elefante*

Por otro lado es muy significativo que ciertos alumnos desarrollaron en forma independiente algunas de estas habilidades al aplicárseles la Prueba de Comprensión Lectora. Ya se mencionó al analizar la CLP que la forma en que está planteada ocasiona que no pueda resolverse si no hay comprensión.

En el siguiente ejemplo, existió concentración y atención, comprendió el propósito del trabajo, realizó hipótesis y llegó a conclusiones.

Lee muy bien, buena entonación y respeta la puntuación del texto. Contesta muy seguro, deja para el final la pregunta en la que duda; contesta todas las demás y al final regresa a ella.

Además de las estrategias, estos cinco son los conceptos más importantes del modelo interactivo de lectura. Como se puede apreciar, el acercamiento a la lectura no es el apropiado, y de ahí derivan los problemas de comprensión que más adelante presentan los alumnos en secundaria, al enfrentarse a textos más complejos, que requieren poner en marcha las habilidades de pensamiento, estrategias de comprensión, motivación, etc.

6.2 Integración final

En los dos capítulos anteriores, se cierra cada parte de la investigación con conclusiones derivadas del análisis y sistematización de todos los instrumentos utilizados: las observaciones en el aula, la revisión de guías e indicaciones de trabajo, los cuadernos de los alumnos, la aplicación de la CLP y las entrevistas aplicadas a maestras y niños. Estos instrumentos proporcionaron datos específicos de los que derivaron las conclusiones que se han mencionado en el apartado correspondiente, y que se han triangulado más arriba. A continuación se integran en forma conjunta, para tener una visión completa de la situación que prevalece en el aula en cuanto a comprensión lectora, y para responder a las preguntas de investigación que se plantearon al inicio de este trabajo.

En una Institución de Educación Personalizada ¿qué estrategias utilizan las maestras de 2º y 5º de primaria para ayudar a sus alumnos a comprender lo que leen?

En segundo de primaria se implementan dos estrategias para la comprensión lectora como son las predicciones y las inferencias; esto se hace de forma espontánea e intuitiva por parte de la maestra en situaciones de lectura en voz alta, pero no sistemáticamente, ya que en las guías no se observó ninguna estrategia de comprensión y en la entrevista no las menciona como tales. La maestra de segundo tiene interés en fomentar la lectura y transmitirla como una

actividad voluntaria y placentera. Está consciente de que hace falta un programa de lectura que se implemente en toda la primaria y que se unifiquen criterios en lo que se considera comprensión lectora.

En quinto de primaria no se enseñan estrategias que ayuden a formar lectores eficientes, que comprendan cabalmente lo que leen, que sean estratégicos. Para la maestra de quinto la motivación es la principal estrategia para fomentar la lectura, aunque no elige adecuadamente los textos y no permite la interacción con los niños. Para ella la familia es un factor determinante en el desarrollo del gusto por la lectura y considera que las programaciones, y los métodos de enseñanza de la Institución son un apoyo en la formación de lectores. En ambos grupos, el modelo predominante de lectura es el ascendente (bottom up), pues se le da mucha importancia a la decodificación.

¿Se incorporan estrategias para la comprensión lectora en las situaciones didácticas e instrumentos de trabajo?

Existe un amplio desfase entre la didáctica del sistema personalizado y la práctica educativa dentro del aula. Como se mencionó, en los postulados del personalismo se busca un aprendizaje significativo, sin embargo, las actividades que se plantean a los alumnos son monótonas, escasamente creativas y pocas veces se acercan a la experiencia personal de los niños. Se advierte que las preguntas en las guías no ayudan a profundizar ni a realizar un proceso comprensivo, por lo que no se está dando un aprendizaje significativo. El trabajo con las guías es mecánico y de copia textual, lo que origina graves carencias de contenido y de verdadera investigación en los cuadernos de los alumnos.

Todo ello, aunado a una escasa bibliografía dentro del aula para que los alumnos investiguen los temas correspondientes a cada materia. Además, el factor tiempo impide favorecer situaciones de lectura que resulten significativas para los alumnos y existe mayor preocupación por la forma que por el contenido, en sus trabajos. Se puede concluir que no se implementa ninguna estrategia de comprensión, de las planteadas en este trabajo, en las guías.

En cuanto a los cuadernos, se observó trabajo inconcluso e inconsistente de los alumnos en ellos. La evaluación del trabajo en los cuadernos se determina básicamente por cuestiones como la ortografía, limpieza, el incluir fecha, margen, etc. La parte dedicada al trabajo personal, que es la más importante en este sistema, no está encauzada a una verdadera comprensión de los temas investigados, sino más bien, a cubrir los extensos contenidos del programa oficial.

¿Qué resultados, en cuanto a comprensión lectora, se están obteniendo con los métodos utilizados actualmente?

Los resultados no son favorables. La prueba de lectura aplicada mostró que los niños buscan respuestas literales en los textos narrativos y el trabajo con guías y cuadernos muestra que también lo hacen en los expositivos; no hay un esfuerzo intelectual, ya que no los procesan ni construyen una interpretación en la mayoría de los casos. Como estrategia principal, los alumnos dependen constantemente del apoyo del adulto para realizar una tarea, seguir instrucciones y comprender lo leído. Se aprecia que están acostumbrados a recibir respuestas más que a buscarlas. Los alumnos muestran un vocabulario limitado; no pueden deducir el significado de las palabras por el contexto o relacionándolas con palabras de la misma familia semántica.

La mayoría de los alumnos de estos dos salones leen aceptablemente; sin embargo, son muy pocos los que tienen un buen nivel de comprensión y son capaces de procesar los textos aportando sus conocimientos, experiencias y esquemas previos.

6.3 Propuesta

¿Qué estrategias y recursos didácticos pueden implementarse para mejorar el proceso de comprensión de lectura en estos niños, respetando el sistema personalizado?

A través de esta investigación, se evidenció que todos los involucrados en el proceso educativo consideran a la lectura como parte importantísima de la educación. Tanto las maestras, como los alumnos y los padres de familia (desde el punto de vista de maestras y alumnos) reflejan interés en lo que concierne a este tema. Con una adecuada planeación y capacitación, podría mejorarse sustancialmente el nivel de comprensión; para ello, se sugiere la implementación de los siguientes elementos:

- Un programa sistemático e institucionalizado de comprensión y fomento de la lectura en toda la primaria.
- Unificación de criterios de las maestras y capacitación en el concepto de lectura y comprensión.
- Establecer objetivos precisos en la enseñanza de estrategias.
- Enseñar estrategias variadas; pueden escalonarse e irse modelando por grado escolar.
- Replantear la formulación de las guías para evitar el trabajo mecánico y de copia.
- Incluir la lectura dentro de la jornada diaria de trabajo; darle un tiempo específico otorgándole la debida importancia. Realizar una planeación cuidadosa de las sesiones de lectura con la elección y lectura anticipada de textos por parte de la maestra para así preparar las preguntas pertinentes para cada estrategia: activar conocimientos previos, predicciones, hipótesis, inferencias, etc.
- Que la maestra modele y enseñe a los niños el real significado de la lectura, así como las formas de aproximarse a ella.
- Establecer propósitos claros de lectura antes de cada sesión, para que los niños tengan una guía en la búsqueda de significado.
- Seleccionar temas adecuados a los intereses y edad de los niños; no hay nada que termine tanto con el amor a la lectura en un aprendiz, como un texto inapropiado.
- La enseñanza de los diferentes textos a los que han de enfrentarse: textos narrativos, enseñanza en el manejo de textos expositivos e informativos.
- Realización de trabajos creativos con los contenidos de las lecturas.

- Fomentar la parte lúdica en la lectura. Hacer sesiones de lectura que sean divertidas.
- Aplicar en las lecturas los temas de gramática que van abordando en el programa de Español, para que de este modo, se puedan hacer conexiones entre disciplinas afines.
- Actualizar y mejorar la bibliografía, con libros que complementen y enriquezcan los temas abordados en las demás asignaturas (mayas, griegos, mitos, leyendas, información adicional).
- Formar una escuela de padres que implemente talleres para que las familias sepan como involucrarse de forma efectiva en la promoción de la lectura.

La importancia que tiene la comprensión de la lectura en la vida académica, social y cultural de las personas bien vale el esfuerzo de reorganizar la estructura curricular de una institución. Es necesario replantear el concepto que se tiene de la lectura y estar al día con las investigaciones más recientes en este campo. Es un trabajo que debe involucrar a toda la organización escolar: a los directivos como responsables de los lineamientos didácticos de la escuela; a los maestros, pues son ellos los encargados de mediar la enseñanza adecuada de estrategias; y a los estudiantes, quienes serán los primeros beneficiados al poder acceder a los textos de manera integral.

Y es integral, en el sentido de comprender globalmente, esto es, con la capacidad de identificar la idea principal o general de un texto. En el poder obtener información y elaborar una interpretación, y finalmente en ser capaz de reflexionar sobre el contenido de un texto y sobre su estructura. Todo esto redundará en alumnos mejor capacitados para enfrentar los retos del mundo moderno.

CONCLUSIONES PERSONALES

La elaboración de una tesis lleva implícita, además del trabajo de escritorio y de campo, una carga emocional importante: angustia, miedo, presión, desesperación cuando no encontramos el camino a seguir, satisfacción cuando se termina un capítulo. Es un proceso largo, que inicia cuando se intenta encontrar un tema que no sólo resuelva el trámite, sino que también interese y apasione. Este inicio es clave, ya que dedicar tanto tiempo y esfuerzo a algo que no motiva e interesa, debe ser muy difícil. En este caso, el tema resultó no solo apasionante, sino que también sirvió para llevar a la práctica educativa una nueva visión sobre cómo acercar a los alumnos a la lectura, y cómo enseñar estrategias que los hicieran comprender mejor.

En la elección del tema influyeron varios factores. Primero, era requisito proponerlo en la clase correspondiente. Segundo, la lectura para mí es imprescindible, la elegí como parte de mi desarrollo profesional y de forma natural seguí el proceso de la lecto-escritura en mis hijos. Tercero, tuve la enorme suerte de poder trabajar el tema con una compañera de la Maestría, Leticia Joseph, quien de alguna manera me ayudó a incorporarme a la idea que ella tuvo en principio y me abrió el camino para poder hacer la investigación de campo en la Institución elegida.

El hecho de trabajar la tesis con alguien más, me dio la oportunidad de enfrentarme a otra perspectiva, de discutir, proponer ideas, compartir el trabajo y aprender sobre la educación personalizada. Cada una aportó sus conocimientos y experiencia en el área, y de alguna manera sustentó la parte que era su fuerte. Por ejemplo, en el primer capítulo, dedicado al personalismo, fui guiada por la experiencia de Leticia en ese campo. En el capítulo dos, dediqué muchas horas a buscar información y estudios sobre el tema, a seleccionar, elegir y redactar el sustento teórico de la investigación. Siempre hubo apoyo mutuo y trabajo compartido por igual.

Tuvimos la suerte de contar con la asesoría de una experta en la materia, que fue clave para desarrollar la metodología, de forma que cubriéramos nuestro problema de investigación de forma global y lo más completa posible además de que la bibliografía que nos recomendó fue excelente. Las sesiones de asesoría fueron intensas y muchas veces nos enfrentó a la frustración de reelaborar o dar marcha atrás. Sin embargo, nuestra asesora nos acompañó en esta parte del proceso no sólo como una profesional sino también como amiga. Me acompañó a realizar observaciones en el aula, me ofreció libros de su biblioteca personal para abundar en el tema, nos ayudó a elegir los textos para la Prueba de Comprensión Lectora y revisó borradores con ojo crítico, siempre cuestionando. El tener un asesor de tesis que se involucre activamente, que no sólo sea un experto en el área, sino que también se interese en el tema de investigación es esencial para el éxito de esta tarea.

También quiero reconocer la labor de la maestra Sonia Reynaga, quien impartió el Seminario de Investigación Educativa; ella nos guió a lo largo del proceso y además de enseñarnos sobre los distintos tipos de investigación en el campo de la educación y de orientarnos en el camino a seguir, supo transmitir el rigor y disciplina que se requieren para un trabajo de esta naturaleza.

Otro factor que influyó definitivamente, fue el tiempo. A pesar de tener muy avanzada la tesis y haber terminado con la recolección de datos, el hecho de finalizar la maestría y cada una encauzarnos en nuestras actividades diarias profesionales complicó las sesiones de trabajo. Logramos terminar el análisis de guías y cuadernos y el análisis de la CLP, pero no concretamos el análisis de las observaciones en el aula ni las entrevistas de niños y maestras. Al paso del tiempo, varios años, Leticia terminó y presentó su examen de maestría con mucho éxito. Esto fue para mi el incentivo que hacía falta. Al escucharla hablar del proceso de lectura interactivo, de esquemas y aprendizaje significativo, de

estrategias de comprensión me conecté con toda la experiencia y conocimientos derivados de esta investigación y decidí terminar.

Es muy difícil retomar un trabajo que lleva empolvado años. Sin embargo, la motivación de lograr esta meta, una relectura general y enfrentar nuevamente capítulo por capítulo me llevaron de la mano por el camino. Lo más interesante es que el tema me sigue apasionando y ahora lo veo a la luz de cinco años de trabajo con mis alumnos, a los que traté de ayudar a comprender lo que leen, implementando las estrategias que se plantean aquí y que corroboré que funcionan.

Corregí mucho, sobre todo redacción, de los primeros capítulos. La parte dedicada al análisis de las observaciones en el aula fue la más difícil, pero las conclusiones se fueron dando de forma lógica. El hecho de hacerlo yo sola me restó la seguridad de que alguien confirmara que iba por buen camino o me ayudara a corregir. No obstante, el trabajo fue fluyendo y me gustó. No he leído la tesis de mi compañera, para evitar su influencia y porque va a ser muy interesante comparar coincidencias, diferencias y dos perspectivas de un mismo problema.

El tema de la comprensión lectora es vastísimo. Es imposible agotar la literatura sobre el tema, o conocer todas las investigaciones que se han llevado a cabo; tiene muchas vertientes y sólo en la elaboración de este trabajo surgieron varias interrogantes más que se podrían estudiar. Entre ellas están:

- ¿Cómo influye la familia en la adquisición y gusto por la lectura en las primeras etapas del niño?
- ¿Cómo se da el proceso de comprensión lectora en alumnos dentro de un sistema personalizado?
- ¿Es mayor la adaptación de los niños a las formas de enseñanza de la maestra que a la didáctica de la escuela?

- Un acercamiento diferente al estudio de la gramática. ¿Es mejor primero formar buenos lectores y después analizar el idioma?
- ¿Se están formando lectores instrumentales, que leen pero no son buenos lectores, en las escuelas?
- ¿Se debe replantear el programa de Español de la SEP en Primaria: menos contenidos académicos y más lectura?

Creo que independientemente de los resultados de esta tesis, lo más valioso es que pude incorporar a mis clases de Español con alumnos de Secundaria y Preparatoria muchos conceptos e ideas derivadas de ella. Mi propio significado de comprensión lectora cambió, y aunque de forma espontánea apliqué con mis hijos al leerles de pequeños el hacer predicciones, formular inferencias, divertirnos leyendo juntos buenas historias, ahora tengo bien claro qué se necesita para fomentar la lectura y ayudar a jóvenes lectores a aprender e leer bien.

Paulina Lomelin.

Julio de 2008.

BIBLIOGRAFÍA

AGUIRRE ANAYA Carlos, Et. Al. (1999) *Cultura Escrita, Literatura e Historia. Conversaciones con Roger Chartier*. Fondo de Cultura Económica.

ALISEDO Graciela, Et. Al. (1997) *Didáctica de las Ciencias del Lenguaje*. Argentina. Editorial Paidós.

ALLIENDE F., CONDEMARÍN M. y MILICIÉ N. (1991) *Prueba CLP Formas Paralelas, Prueba de Comprensión Lectora de Complejidad Lingüística Progresiva. Manual técnico*. Ciencias de la Educación Preescolar y Especial. España

ANDERSON, A.B. y W.H. TEALE (1995) *La Lecto-Escritura como Práctica Cultural*. Compilado por Ferreiro, E. y Gómez-Palacio, M. en *Nuevas Perspectivas sobre los procesos de lectura y escritura*. México. Siglo XXI.

ANDERSON Richard C. & Meter FREEBODY. (1982). *Reading Comprehension and the Assessment and Acquisition of Word Knowledge*. Center for the Study of Reading. University of Illinois.

ANTONINI, M. y J. PINO (1991) *Modelos del Proceso de Lectura: Descripción, Evaluación e Implicaciones Pedagógicas*. En *Comprensión de la Lectura y Acción Docente*, bajo la dirección de Aníbal Puente. Fundación Germán Sánchez Ruipérez. Madrid. Ediciones Pirámide, S.A.

ARGUDIN Yolanda y María LUNA (2000) *Aprender a Pensar Leyendo Bien*. México. Universidad Iberoamericana.

ARNAL Justo Et. Al. (1994) *Investigación Educativa, Fundamentos y Metodología*. Editorial Labor. España .

BARBERÍA María Emma (2001) *Cómo Hacer una Monografía*. Buenos Aires. Valletta Ediciones.

BAKER, L. & A. WIGFIELD (1999) *Dimensions of Children's Motivation for Reading and their Relations to Reading Activity and Reading Achievement*. *Reading Research Quarterly*, Oct-Dec99, Vol. 34 Issue 4.

BERTELY BUSQUETS María (2000) *Conociendo Nuestras Escuelas, un Acercamiento Etnográfico a la Cultura Escolar*. México. Paidós.

BISQUERRA Rafael (1989) *Métodos de Investigación Educativa, Guía Práctica*. Barcelona, España. Ediciones Ceac, S.A.

CASTORINA José Antonio, Et. Al. (1996) *Piaget en la Educación*. México. Paidós.

CASTEDO Mirta Luisa, Et. Al. (1999) *Enseñar y Aprender a Leer*. Argentina. Ediciones Novedades Educativas.

CAZDEN Courtney B. (1988) *Classroom Discourse: The Language of Teaching and Learning*. Portsmouth, NH. Heinemann.

CERRILLO Pedro C. (1995). *El Niño, la Literatura y la Cultura de la Imagen*. España. Universidad de Castilla La Mancha.

COLL César (1997) *Aprendizaje Escolar y Construcción del Conocimiento*. México. Paidós Educador.

CONDEMARÍN, M. (1998) *Lectura Correctiva y Remedial*. Chile. Editorial Andrés Bello.

COOPER David J. (1990) *Cómo Mejorar la Comprensión Lectora*. España. Visor Distribuciones, S. A.

D'ARCANGELO MARCIA (1999) *Learning About Learning to Read*. Educational Leadership, Oct.99, Vol. 57 Issue 2, p26, 6p.

DOWHOWER, Sarah (1999) *Supporting a Strategic Stance in the Classroom: a Comprehension Framework for Helping Teachers Help Students to be Strategic*. Reading Teacher, Apr99, Vol. 52 Issue 7.

FAURE Pierre (1970) *La Enseñanza de la Matemática*. España. Editorial Hatier.

_____ (1977) *Ideas y Métodos en la Educación*. México. Narcea, S.A. de Ediciones.

_____ (1979) *La Enseñanza del Español a Partir de la Observación de la Lengua*. España. Editorial Hatier.

_____ (1980) *Enseñanza Personalizada y También Comunitaria*. Madrid, España. Narcea S.A. de Ediciones.

FERREIRO, E. (1991) *Desarrollo de la Alfabetización: Psicogénesis en Los Niños Construyen su Lecto-Escritura*. Compilado por Yetta M. Goodman. Argentina. Aique Grupo Editor.

FERREIRO, E, y M. GÓMEZ-PALACIO (1995) *Nuevas Perspectivas sobre los Procesos de Lectura y Escritura*. México. Siglo XXI.

FERRINI, Rita (1975) *Hacia una Educación Personalizada*. México. Editorial México Unido.

GARRIDO Felipe (1999) *El Buen Lector se Hace, no Nace. Reflexiones sobre Lectura y Formación de Lectores*. México. Editorial Planeta.

_____ (2004) *Para Leer Mejor. Mecanismos de la Lectura y de la Formación de Lectores*. México. Editorial Planeta.

GARTON, A. y C. PRATT (1991) *Aprendizaje y Proceso de Alfabetización. El Desarrollo del Lenguaje Hablado y Escrito*. México. Paidós.

GARTON Alison F. (1994) *Interacción Social y Desarrollo del Lenguaje y la Cognición*. Barcelona. Paidós.

GLAZER, Susan (2000) *Comprehension: What is it? Teaching PreK-8*, Feb 2000, Vol. 30 Issue 5.

GÓMEZ PALACIO, Margarita, Et. Al. (1993) *Indicadores de la Comprensión Lectora*. Colección Interamer, No. 24, OEA.

GÓMEZ PALACIO, Margarita, Et. Al. (1997) *La Lectura en la Escuela*. SEP Biblioteca para la actualización del maestro.

GONZÁLEZ MÁRQUEZ, J. (1991) *Las Inferencias Durante el Proceso Lector*. En *Comprensión de la Lectura y Acción Docente*, bajo la dirección de Aníbal Puente. Fundación Germán Sánchez Ruipérez. Madrid. Ediciones Pirámide, S.A.

GOOD, T. y J. BROPHY (1996) *Psicología Educativa Contemporánea*. México. Mc Graw-Hill.

GOODMAN, Keneth (1995) *El proceso de Lectura: Consideraciones a través de las Lenguas y del Desarrollo*. Compilado por Ferreiro, E. y M. Gómez-Palacio en *Nuevas Perspectivas sobre los Procesos de Lectura y Escritura*. México. Siglo XXI.

GOODMAN, Yetta.; WATSON, D. & C. BURKE (1996) *Reading Strategies: Focus on comprehension*. New York. Richard C. Owen Publishers, Inc.

GOODMAN Yetta M. (comp.) (1991) *Los Niños Construyen su Lectoescritura. Un Enfoque Piagetano*. Argentina. Aique.

HALL, S. William (1991) *La Comprensión de la Lectura*. En *Comprensión de la Lectura y Acción Docente*, bajo la dirección de Aníbal Puente. Fundación Germán Sánchez Ruipérez. Madrid. Ediciones Pirámide, S.A.

HARSTE, J.C. & C. L. BURKE (1984) *Language, History and Literacy Lessons*. Portsmouth, N.H. Heinemann.

HEATH Shirley Brice (1999) *Ways with Words. Language, Life and Work in Communities and Classrooms*. USA. Cambridge University Press.

HERNÁNDEZ ROJAS Gerardo (1998) *Paradigmas en Psicología de la Educación*. México. Paidós Educador.

HINOJOSA, G.; ZARZOSA, L.; Et. Al. (1987) *Estudio de la Comprensión de Textos Breves en Niños de Tercero y Cuarto de Primaria*. Revista Latinoamericana de Estudios Educativos. México. Vol. 17, núm. 2.

JOHNSTON, P. (1989) *La Evaluación de la Comprensión Lectora. Un Enfoque Cognitivo*. España. Aprendizaje Visor.

KLINGER C. y G. VADILLO (2000) *Psicología Cognitiva. Estrategias en la Práctica Docente*. México. Mc Graw Hill.

KLINGER JANETTE & SHARON VAUGHN (1999) *Promoting Reading Comprehension, Content Learning, and English Acquisition Through Collaborative Strategic Reading (CSR)* Reading Teacher, Apr 99, Vol. 52 Issue 7.

LIPMAN, M., Et. Al. (1992) *La Filosofía en el Aula*. Madrid. Ediciones de la Torre.

MARAVILLA CORREA Jaime, Sara ORANDAY DÁVILA y Laura ORELLANA TRINIDAD (1998). *Investigación a tu Alcance 1: Investigación en las Humanidades*. México. Universidad Iberoamericana.

_____ (1998). *Investigación a tu Alcance 2: Investigación en las Ciencias Sociales*. México. Universidad Iberoamericana.

MARIA, K. (2000) *Conceptual Change Instruction: a Social Constructivist Perspective*. Reading and Writing Quarterly, Jan-Mar 2000, Vol. 16 Issue 1.

MARTÍNEZ RIZO Felipe (2003). *Los Resultados de las Pruebas PISA. Elementos para su Interpretación*. Cuaderno No. 1. México. Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación.

MARZANO Robert J. (1992) *A Different Kind of a Classroom. Teaching with Dimensions of Learning*. USA. Library of Congress Publication Data.

MEJÍA ARAUZ Rebeca y Sergio SANDOVAL, coordinadores (1998) *Tras las Vetas de la Investigación Cualitativa, Perspectivas y Acercamientos desde la Práctica*. Jalisco, México. Edit. Iteso.

MC.GINITIE, W.H.; MARIA, K. y S. KIMMEL (1995) *Las Estrategias Cognitivas*. Compilado por Ferreiro, E. y M. Gómez-Palacio en Nuevas Perspectivas sobre los Procesos de Lectura y Escritura. México. Siglo XXI.

MINNICK CAROL (2000) *The Complexity of Comprensión*. Reading Today. Feb/Mar, Vol. 17 Issue 4.

MORLES, A. (1991) *El Desarrollo de las Habilidades para Comprender la Lectura y la Acción Docente*. En *Comprensión de la Lectura y Acción Docente*, bajo la dirección de Aníbal Puente. Fundación Germán Sánchez Ruipérez. Madrid. Ediciones Pirámide, S.A.

MUTH, D. (comp.) (1990) *El Texto Expositivo. Estrategias para su Comprensión* Argentina. Aique Grupo Editor, S.A.

_____ (comp.) (1990) *El texto Narrativo. Estrategias para su Comprensión*. Argentina. Aique Grupo Editor, S.A.

ORASANU Judith (1986) *Reading Comprehension. From Research to Practice*. USA. Lawrence Erlbaum Associates, Publishers.

PALINCSAR, A. y A. BROWN (1989) *La Enseñanza para la Lectura Autorregulada*. En *Curriculum y Cognición*, compilado por Resnick, L. Y L. Klopfer Argentina. Aique Grupo Editor.

PAZ ARRIAGA Rafael. s.f. *Educación Personalizada. Documentos de Estudio Primaria*. Asociación Internacional para la Investigación y Animación Pedagógica.

_____ s.f. *Educación Personalizada. Documentos de Estudio Preescolar*. Asociación Internacional para la Investigación y Animación Pedagógica.

PELLICER, A. y S. VERNON (1993) *Algunos Aspectos Teóricos sobre la Comprensión de Lectura*. *Psicología y Sociedad*, 4 (9).

PEREDO Merlo María Alicia. (1994) *Qué, Cuánto y Dónde Leen los Niños de Jalisco*. México. Secretaría de Cultura de Jalisco.

PEREIRA DE GÓMEZ Nieves (1975) *Un Proyecto Pedagógico en Pierre Faure*. México. Trillas.

PÉREZ ZORRILLA Ma. Jesús (2005). *Evaluación de la Comprensión Lectora. Proyecto PISA 2000*. Madrid. Instituto Nacional de Evaluación y Calidad del Sistema Educativo (INECSE).

PIAGET Jean (1969) *Psicología y Pedagogía*. Barcelona. Ediciones Ariel.

- PORTILLA, M. Rosa Isela, (1986) *Niveles en la Lectura de Comprensión: Informativo, Interpretativo y Valorativo*. En Colección Pedagógica Universitaria (número 13 enero-junio) México. Universidad Veracruzana
- PUENTE, Aníbal (1991) *Teoría del Esquema y Comprensión de la Lectura*. En Comprensión de la Lectura y Acción Docente, bajo la dirección de Aníbal Puente. Fundación Germán Sánchez Ruipérez. Madrid. Ediciones Pirámide, S.A.
- RÍOS CABRERA, P. (1991) *Metacognición y comprensión de la lectura*. En Comprensión de la Lectura y Acción Docente, bajo la dirección de Aníbal Puente. Fundación Germán Sánchez Ruipérez. Madrid. Ediciones Pirámide, S.A.
- RODRÍGUEZ RUIZ, Oscar (2005) *La Triangulación como Estrategia de Investigación en Ciencias Sociales*. Revista de Investigación en Gestión de la Innovación y Tecnología. Número 31.
- ROJAS DRUMMOND, S.; PEÑA, L.; PEON, M.; RIZO, M. y J. ALATORRE (1992) *Estrategias Autorregulatorias para la Comprensión de Textos: su Desarrollo y Promoción en el Contexto Escolar*. Sociedad Iberoamericana de Pensamiento y Lenguaje. México.
- ROCKWELL, Elsie, coordinadora (1997) *La Escuela Cotidiana*. México. Fondo de Cultura Económica.
- SALEMBIER, George B. (1999) *Scan and Run: a Reading Comprehension Strategy that Works*. Journal of Adolescent & Adult Literacy. Feb. 99, Vol. 42 Issue 5.
- SCHMELKES Sylvia (1996) *Hacia una Mejor Calidad de Nuestras Escuelas*. México. SEP.
- SIMPSON, M. & S. NIST (2000) *An Update on Strategic Learning : it's More than Textbook Reading Strategies*. Journal of Adolescent & Adult Literacy, Mar2000, Vol. 43 Issue 6
- SOLÉ, Isabel, (1998) *Estrategias de Lectura*. Barcelona. Materiales para la Innovación Educativa.
- SURO, Judith (1997) *La Lectura de un Texto Narrativo por Niños con Problemas en el Aprendizaje de la Lengua Escrita*. Tesis de Maestría. Departamento de Estudios en Educación. Universidad de Guadalajara.
- TREVIÑO Ernesto, Et. Al. (2007) *Prácticas Docentes para el Desarrollo de la Comprensión Lectora en Primaria*. México. Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación. <http://www.inee.edu.mx/>

VALERO José (1975) *Educación Personalizada*. México. Editorial Progreso.

VAUGHN, S. & J. KLINGNER (1999) *Teaching Reading Comprehension Through Collaborative Strategic Reading*. *Intervention in School & Clinic*, May99, Vol. 34 Issue 5.

YOPP, R. & YOPP, H. (2000) *Sharing Informational Text with Young Children*. *Reading Teacher*, Feb 2000, Vol. 52 Issue 5.

VELASCO Honorio y Angel DÍAZ DE RADA (1997) *La Lógica de la Investigación Etnográfica. Un Modelo de Trabajo para Etnógrafos de la Escuela*. España. Editorial Trotta.

VYGOTSKY Lev S. (1999) *Pensamiento y Lenguaje*. México. Ediciones Quinto Sol.

_____ (1979) *El Desarrollo de los Procesos Psicológicos Superiores*. Barcelona. Editorial Crítica.

WILSON Paul T. & Richard C. ANDERSON (1986) *What They Don't Know Will Hurt Them: the Role of Prior Knowledge in Comprehension*. USA. Lawrence Erlbaum Associates, Inc.

WERTSCH James V. (1995) *Vygotsky y la Formación Social de la Mente*. España. Paidós.

WOODS, Peter (1989) *La Escuela por Dentro, la Etnografía en la Investigación Educativa*. Barcelona, España. Centro de Publicaciones del M.E.C. y Ediciones Paidós.

ANEXOS

ANEXO 1 .

Formato de registro simple para las observaciones en el aula.

Fecha:

Grado:

Hora	Observaciones directas en el aula	Comentarios, conjeturas, hipótesis

ANEXO 2.

Formato de la adaptación de la Prueba de Comprensión Lectora Progresiva "CLP" de 2° de primaria.

HOJA DE CONTROL

Grupo: _____

Nombre: _____

Sexo: Niño _____ Niña _____

Fecha de nacimiento _____

Edad: _____ años _____ meses

Fecha: _____

Examinador: _____

Aplicación: individual _____

TIEMPO TOTAL: _____

LOS COLMILLOS

LEE ESTAS ORACIONES:

Los elefantes salvajes tienen colmillos enormes.

Esa linda casa tiene persianas blancas.

El niño pequeño tiene una almohada suavecita.

AHORA COMPLETA DE ACUERDO A LO QUE LEÍSTE. UNE CON UNA LÍNEA CADA PALABRA DE LA COLUMNA DE LA IZQUIERDA CON LA PALABRA QUE LE CORRESPONDE EN LA COLUMNA DE LA DERECHA.

FÍJATE EN EL EJEMPLO, ESTÁ CON NEGRITAS.

O. Casa...	... pequeño
1. Almohada...	... blancas
2. Elefantes...	... linda
3. Persianas...	... salvajes
4. Niño...	...enormes
5. Colmillos...	... suavecita

JOSÉ, TOMÁS Y FRANCISCO

LEE LA SIGUIENTE HISTORIA

José, Tomás y Francisco hicieron un paseo.

Cada uno llevaba su mochila.

En la mochila de José había panes, carne y frutas.

Los trajes de baño y las chamarras iban en la mochila de Francisco.

Tomás llevaba en su mochila las cosas para cocinar.

Francisco recogió toda la leña que pudo.

Tomás preparó la comida.

Entre todos lavaron los platos y las ollas.

AHORA, COMPLETA LAS LÍNEAS DE LAS SIGUIENTES ORACIONES DE ACUERDO A LO QUE LEÍSTE.

FÍJATE EN EL EJEMPLO, ESTÁ CON NEGRITAS.

0. José, Tomás y Francisco salieron a pasear.

1. _____ cargo la olla y el sartén.
2. A _____, le tocó llevar la ropa calientita.
3. _____ llevaba la comida.
4. _____, _____ y _____ lavaron los platos.
5. _____ fue el cocinero.

ANEXO 3.

Formato de la adaptación de la Prueba de Comprensión Lectora Progresiva "CLP" de 5° de primaria.

HOJA DE CONTROL

Grupo: _____

Nombre: _____

Sexo: Niño _____ Niña _____

Fecha de nacimiento _____

Edad: _____ años _____ meses

Fecha de examen: _____

Examinador: _____

Aplicación: individual _____

TIEMPO TOTAL: _____

INSTRUCCIONES

Lee cuidadosamente los textos de las siguientes páginas. Cuando hayas terminado la primera sección, encontrarás las instrucciones que te explican lo que tienes que hacer.

Cuando termines, lee la siguiente sección y sigue las instrucciones. Si no estás seguro de tu respuesta, puedes releer el texto las veces que necesites.

Si no sabes alguna respuesta, deja el espacio en blanco y continúa con la siguiente.

ROBINSON Y VIERNES.

Después del naufragio de su velero en las costas de una isla desierta, un hombre llamado Robinson Crusoe se encontró solo en esta isla.

Felizmente, Robinson Crusoe tenía herramientas, semillas, vestidos, armas y toda clase de cosas que pudo salvar del naufragio del velero. Gracias a ellas le fue posible sobrevivir.

Robinson desempeñó muchos oficios: constructor, carpintero, agricultor, criador de ganado, cazador, tallador de botes, etc. Se construyó una casa; se hizo vestidos de pieles, preparaba su comida.

Exploró la isla sin recibir ayuda de nadie y sin tener ocasión de ver un ser humano.

Un día, Robinson vio que llegaban seis canoas hasta su isla. En ellas venían salvajes que traían dos prisioneros para matarlos.

De repente, uno de los prisioneros huyó, y varios de los que lo habían capturado partieron en su persecución. Pero Robinson, saliendo en ayuda del perseguido, disparó su fusil, lo que aterró a los perseguidores.

Los salvajes se asustaron con el disparo y huyeron en las canoas.

En la playa sólo quedó el prisionero fugitivo, también muy aterrado. Robinson logró que el recién llegado le tomara confianza. Le puso el nombre de Viernes, porque había llegado a la isla justamente un día Viernes.

Viernes aprendió a hablar la lengua de Robinson y fue su compañero durante muchos años.

Robinson y Viernes construyeron numerosas embarcaciones para poder abandonar la isla, pero sus esfuerzos fueron inútiles.

Mucho tiempo después, cuando Robinson llevaba 28 años en la isla, pudo escapar de ella y volver a su país, Inglaterra. Viernes lo acompañó en su viaje de regreso y se convirtió en su inseparable servidor.

Une con una línea cada una de las expresiones de la lectura que aparecen a la izquierda, con su correspondiente significado. Fíjate en el ejemplo, está con negritas.

0. Convertirse en algo.

a. *Ejercer una actividad*

1. Desempeñar un oficio.

b. *Estar desamparado.*

2. No tener ocasión de contemplar a alguien.

c. *Poder continuar viviendo.*

3. No recibir ayuda de nadie.

d. *Socorrer a alguien.*

4. Partir en persecución de alguien.

e. *Conseguir que alguien no le tenga miedo a uno.*

5. Salir en ayuda de alguien

f. Transformarse en algo.

6. Ser posible que alguien
alguien sobreviva

g. *Tratar de pillar a*

7. Lograr que alguien te tome
confianza

h. *No conseguir lo que deseas*

8. Que tus esfuerzos sean inútiles

i. *Encontrarse totalmente solo*

LA LEYENDA PIEL ROJA

Según una leyenda de los pieles rojas, Manítú es quien hizo el cielo, la tierra y todas las cosas. Su obra más maravillosa es el hombre. Según la leyenda, cuando Manítú terminó de crear el cielo, la tierra, los animales y las plantas, vio que faltaba alguien que dominara todo eso. Decidió crear al hombre.

Hizo una figura de barro y la puso a coser en un horno. Para estar seguro de que la figura estaba bien cocida, dejó pasar mucho tiempo. cuando abrió el horno, la figura estaba muy cocida y tenía un hermoso color negro. Manítú dispuso que estos hombres de color vivieran en Africa.

Para poblar Europa, Manítú hizo otra figura y la puso al horno por un corto tiempo. Cuando abrió la puerta, la figura estaba lista y su piel era de un delicado color blanco.

Manítú hizo una nueva figura a fin de tener pobladores para Asia. Esta vez cubrió la figura con una gruesa capa de aceite dorado y la dejó en el horno un tiempo intermedio: ni muy corto, ni muy largo. La figura que saco del horno tenía un maravillosos color amarillo.

- Ahora se como hacer un hombre perfecto, sin equivocarme en nada -dijo Manítú-. Le pondré una delgada capa de aceite y lo dejaré en el horno el tiempo justo.

Así lo hizo, y el hombre que resultó mostraba una piel de un admirable color cobrizo; eran pieles rojas. Manítú dispuso que habitaran en las tierras de América.

Los pieles rojas pensaban que el hombre más perfecto y hermoso era el último creado por Manítú. Las otras razas, sin embargo, creían que ellas eran las más perfectas y hermosas. Así, todos estaban muy orgullosos de su color.

Con el tiempo, los hombres de los diversos continentes se fueron conociendo y se casaron entre ellos.

Nacieron niños que tenían una gran variedad de colores. Entonces los hombres supieron que todo ser humano es maravilloso, sin que importe demasiado su color de piel.

5° A 2**LA LEYENDA PIEL ROJA**

- Enumera del 1 al 7 los hechos de la leyenda piel roja de acuerdo al orden en que están contados.

- ☐ Manítú crea un hombre perfecto.
- ☐ Manítú envía habitantes a América.
- ☐ Manítú hace el cielo, la tierra, los animales y las plantas.
- ☐ Los hombres de los diversos continentes se conocen y se casan entre sí.
- ☐ Manítú pone una figura en el horno y la cuece por corto tiempo.
- ☐ A Manítú una figura se le queda demasiado tiempo en el horno.
- ☐ Manítú se da cuenta de que a su obra le falta algo.

5° A 3

LA LEYENDA PIEL ROJA

- Marca con una X la letra que corresponde a la respuesta correcta.

1. La razón que tuvo Manítú para crear al hombre fue:

- ☐ Entregar su obra a alguien que la dominara.
- ☐ Formar al ser más perfecto que se pudiese pensar.
- ☐ Poblar los diversos continentes con seres de distinto color.
- ☐ Realizar su más maravillosa y última obra.

☐ Terminar de hacer las cosas del mejor modo posible

2. La figura de los habitantes de África permaneció largo tiempo en el horno y resultó de un hermosos color negro, porque Manitú:

☐ Calentó en forma exagerada el horno donde había puesto la figura.

☐ Deseaba darle un color oscuro a la figura humana.

☐ No sabía como funcionaba el horno que había hecho.

☐ Quería estar seguro de que la figura quedara bien cocida.

☐ Se olvidó de la figura de barro que había puesto en el horno.

3. Cuando Manitú comenzó a hacer la cuarta figura, estaba:

☐ Muy seguro de lo que tenía que hacer.

☐ Con ganas de hacer otro experimento.

☐ Sin saber que resultaría esta vez.

☐ Aburrido de cocer figuras en el horno.

☐ Deseoso de terminar sus trabajos.

4. Las otras razas, al igual que los pieles rojas, se creían los más perfectos y bellos, porque:

☐ Pensaban que los otros eran imperfectos.

☐ Encontraban que su color era muy bello.

☐ Creían que eran los preferidos de Manitú.

- ☐ Eran más perfectos y bellos que los otros.
- ☐ Todos los hombres son bellos y perfectos.

5. Como consecuencia del nacimiento de niños con una enorme variedad de colores:

- ☐ Desaparecieron las razas primitivas.
- ☐ Los hombres se hicieron más hermosos.
- ☐ Los hombres se hicieron más perfectos.
- ☐ Se produjo una enorme confusión de razas.
- ☐ El color de la piel perdió importancia.

ANEXO 4.

Lineamientos de la entrevista a las maestras.

HISTORIA PERSONAL DE LECTURA.

- Cómo y cuándo aprendió a leer.
- Quién la enseñó.
- Qué sistema utilizaba su escuela para enseñar a leer.
- Experiencias negativas con la lectura en su niñez.
- Sentimientos con los que asocia la lectura.
- Se considera una persona con hábito de lectura.
 - Qué tipo de lecturas prefiere.
 - Cuánto lee
 - Cómo lo hace
 - Por qué lee
 - En dónde lo hace.
- Escolaridad de sus padres y hermanos.
- Prácticas familiares de lectura.

¿CÓMO SE ENSEÑA A UN NIÑO A LEER?

- Aspectos importantes para lograr niños lectores.
- Cómo aprende un niño a disfrutar y comprender lo que lee.
- Cuál es el papel del maestro.
- Cuál es el papel de la familia.
-

PRÁCTICAS COTIDIANAS DE LA ESCUELA EN LA QUE PRACTICA SU LABOR DOCENTE.

- Cómo se siente con los horarios, programaciones, métodos e instrumentos de trabajo.
 - ¿Considera que le ayudan a formar lectores?
 - La jornada diaria, ¿permite la práctica lectora?

ESTRATEGIAS UTILIZADAS POR LA MAESTRA PARA LA FORMACIÓN DE LECTORES.

- ¿Qué hace para acercar a los niños a los libros?
- ¿Qué estrategias utiliza para lograrlo?
- ¿Qué tan consciente es del papel que juega como formadora de lectores?
- ¿De qué forma involucra a los padres de familia de sus alumnos en la formación lectora de los niños?

ANEXO 5.

Lineamientos de las entrevistas a los niños.

Historia personal de lectura.

- ¿Cómo aprendió a leer?
- ¿Cuándo aprendió a leer?
- ¿Quién le enseñó?
- Escolaridad de los padres.
- Si sus papás leen, ¿cómo, cuándo, qué?
- El número de libros que hay en su casa.
- Qué tipo de libros hay en su casa: enciclopedia, revistas, periódicos, etc.
- Si visita librerías con sus papás.
- Si le gustan los libros como regalo.
- Si tiene libros que son suyos.
- Si lee por gusto
- Si lee en vacaciones algo.
- Con que asocia la lectura: ¿castigo, aburrimiento, placer?
- Si lee en casa, ¿por qué, cómo, cuándo, a qué horas, regularmente?
- ¿Es un hábito la lectura?
- Experiencias positivas y negativas con la lectura.

