

Aprobado con sus
Instrucciones.

10-04-2001

T/674

UNIVERSIDAD MAYOR DE SAN ANDRÉS
FACULTAD DE HUMANIDADES Y CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN
CARRERA CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN

23.20-151

Lic. Emilio Oroz.
Jefe de Carrera CF.
Presidente Tribunal.

TESIS PARA OPTAR EL GRADO DE LICENCIATURA
EN CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN

Ana Seleme
Lic. Ana María Seleme G.
TUTORA

LECTURA DE COMPRENSIÓN EN EL CICLO PRIMARIO

Beatrix Kay
Tribunal

Osvaldo Moreno
tribunal.

Postulante: ADRIANA BLAJOS KRALJEVIC

Tutora: LIC. ANA MARÍA SELEME



La Paz, 10 de abril del 2001

Dedicatoria

Pienso en los niños de mi patria, casi siempre postergados y muchas veces olvidados. Aun así, son la esperanza para reeducar mañana a la Bolivia tan desmoralizada de hoy. A ellos dedico este mi esfuerzo.

Quiero expresar mi agradecimiento a Marcos, mi esposo, por su apoyo en la realización de este trabajo.

INTRODUCCION

INTRODUCCIÓN	2
--------------------	---

CAPITULO I JUSTIFICACION

JUSTIFICACIÓN	7
---------------------	---

CAPITULO II MARCO TEORICO

LECTURA DE COMPRESION: MARCO TEORICO	13
Introducción	13
LECTURA Y COMPRESIÓN	14
¿Qué es leer?	14
Elementos básicos para desarrollar la lectura.....	15
Proceso de la Lectura	18
Decodificación	18
Mecánica del Proceso Lector	19
Estrategias para la Construcción del Significado	21
Desarrollo de estrategias de lectura en el niño lector	25
METODOLOGIA PROPUESTA POR LA REFORMA EDUCATIVA PARA LA ENSEÑANZA DE LECTURA: CONCEPTOS TEÓRICOS	28
La Reforma Educativa y el Constructivismo	28
Propuesta Didáctica de la Reforma Educativa sobre la Lectura.....	30
Definición de Lectura.....	30
Decodificación	31
La Búsqueda de Significado como Método de Lectura.....	32
Estrategias para la Comprensión de Lectura	33
Interrogación de textos	34
Guía didáctica para el desarrollo de estrategias	34
Práctica de la lectura	36
Momentos de actividades en la práctica de lectura sistemática.....	36
CONCLUSIÓN DEL ANÁLISIS DE LOS CONCEPTOS TEÓRICOS OFRECIDOS POR LA REFORMA EDUCATIVA SOBRE LA ENSEÑANZA DE LECTURA	39

CAPITULO III

ALCANCE DE LAS GUIAS DIDACTICAS

ALCANCE DE LAS GUÍAS DIDÁCTICAS DE LA REFORMA EDUCATIVA EN LA ENSEÑANZA DE LECTURA DE	
COMPRESIÓN	41
Introducción	41
Análisis de la Guía 95	42
Análisis de la Guía 97:	47
Corolario del análisis sobre las Guías Didácticas.....	51

CAPITULO IV

METODOLOGIA

METODOLOGIA PARA LA EVALUACION EN AULAS DEL PROCESO ENSEÑANZA- APRENDIZAJE DE LA LECTURA DE COMPRESION	54
Introducción:	54
Metodología	55
Tipo de Investigación.....	56
Diseño de la investigación	56
Grupo Objetivo	58
Escuelas Elegidas	59
Número total de cursos observados.....	61

CAPITULO V

INSTRUMENTO DE RECOLECCION DE DATOS

INSTRUMENTO DE RECOLECCION DE DATOS	63
Ambiente en el que se desenvuelve la clase de lectura.	63
Preparación para la clase de lectura	64
Tiempo de duración de la clase de lectura	65
Actitud del maestro en clases	65
Participación de los alumnos.....	67
Lectura de comprensión: Guía Didáctica - Reforma Educativa	67
Estrategias de lectura de comprensión	68
Uso de Material de Lectura	71
Práctica de la lectura oral	72
Programa de lectura silenciosa sostenida	72

CAPITULO VI

INFORMACIÓN CONSOLIDADA DE LAS HOJAS DE OBSERVACIONES

Introducción	75
CONSOLIDADO DE DATOS	76
Ambiente del aula en la clase de lectura	76
Preparación para la clase de lectura	78
Tiempo promedio de duración de clase de lectura	78
Actitud del docente en clases	79
Lenguaje que utiliza el maestro.....	80
Participación de los alumnos.....	81
Promover 5 momentos de lectura de comprensión.....	82
Estrategias de lectura de comprensión	84
Vocabulario nuevo	89
Textos cuyo tema son instrucciones.....	90
Uso de material de lectura.....	91
Practica de la lectura oral	91
Programa de lectura silenciosa sostenida	92

CAPITULO VII

EVALUACION Y ANALISIS DEL CONSOLIDADO DE DATOS

EVALUACIÓN Y ANALISIS DEL CONSOLIDADO DE DATOS DE LAS HOJAS DE OBSERVACIONES	98
Introducción	98
Ambiente del aula en la clase de lectura	98
Preparación para la clase de lectura	101
Tiempo promedio de duración de clase de lectura	102
Actitud del docente en clases	103
Lenguaje que utiliza el maestro.....	105
Participación de los alumnos.....	105
Promover 5 Momentos de Lectura de Comprensión.....	106
Estrategias de lectura de comprensión	108
Vocabulario nuevo	115
Textos cuyo tema son instrucciones.....	115
Uso de material de lectura.....	116
Practica de lectura oral.....	118
Programa de lectura silenciosa sostenida	119

CAPITULO VIII
LOS MAESTROS Y LA LECTURA DE COMPRENSION

LOS MAESTROS: ACTITUD FRENTE A LA ENSEÑANZA DE LECTURA DE COMPRENSIÓN	121
Observaciones efectuadas en las clases.....	121
Diálogo con los maestros	126
Comentarios	128

CAPITULO IX
CONCLUSIONES Y RECOMENDACIONES

CONCLUSIONES DEL TRABAJO DE INVESTIGACION	130
RECOMENDACIONES.....	134

BIBLIOGRAFIA

BIBLIOGRAFÍA	138
--------------------	-----

ANEXOS

MODELO DE HOJA DE OBSERVACION	142
CUESTIONARIO PARA LOS PROFESORES.....	146

INTRODUCCION

INTRODUCCIÓN

Remontando la historia más reciente de las políticas educativas en Bolivia desde 1952 con el nuevo Código de la Educación Boliviana, podemos reconocer que la preocupación más acentuada del Estado Boliviano sobre el tema educativo era el alarmante índice de analfabetismo del país. El complejo nacional de ocupar los primeros lugares en el "ranking" mundial del analfabetismo, estigmatizó a la educación boliviana en nuestra conciencia nacional. Reducir los porcentajes ominosos que nos perseguían en los Almanques Mundiales era la ambición de todo ministro de Educación: se lanzaron intensos programas de alfabetización, se produjeron silabarios de amplia difusión, y campañas imaginativas dónde los encargados de implementar la lucha contra la ignorancia analfabeta no solamente eran profesores que salían de nuestras normales, sino inclusive alumnos del ciclo secundario que por el hecho de saber leer y escribir eran merecedores de la confianza del Estado para realizar tarea tan noble.

Eventualmente los índices que nos causaban vergüenza fueron bajando, hasta arrancar de muchos el comentario: "ya no estamos tan mal". El esfuerzo de una política educativa preocupada por alfabetizar "a como diera lugar" logró objetivos estadísticos, pero los verdaderos resultados educativos son casi tan deprimidos como los existentes previos a los programas de alfabetización. Concretamente, se ha logrado reducir los índices de analfabetismo pero, como consecuencia, se ha producido un nuevo fenómeno: el "analfabetismo funcional".

Este producto indeseable surge de una enseñanza de lectura dedicada exclusivamente a la decodificación de símbolos escritos, y su traducción fonética. Entendiendo el hecho de que la mayor parte de los programas de alfabetización fue dirigida a grandes sectores de la población que por situaciones socioculturales no tenían acceso a una educación formal, los resultados son aceptables solamente en la perspectiva del propósito que impulsó dichos programas, el de reducir los índices estadísticos.

No obstante estos resultados, por la inquietud de no perder la objetividad sobre las deficiencias educativas nacionales, debieron haber sido formuladas las siguientes preguntas: una de carácter ideológico: ¿Es la alfabetización por sí sola un logro educativo?; y luego otra perteneciente a la esfera de la teoría pedagógica: ¿Alfabetizar es enseñar a leer?

Nosotros, para responder la primera, acudimos a la respuesta de la segunda pregunta: la alfabetización enfocada únicamente a la enseñanza del código del lenguaje escrito no es enseñar a leer si por leer se entiende el proceso de generación de ideas a partir de la lectura de un texto escrito; por lo tanto, la acción de alfabetizar que se limita exclusivamente a la decodificación es un logro educativo insuficiente, y es a la vez absolutamente incipiente en el proceso de la enseñanza de la lectura. Tristemente, la mayoría de estos alfabetizados tiene una paupérrima capacidad de interpretar lo escrito y de transmitir por escrito sus necesidades de comunicación. Este problema educativo que aqueja la realidad nacional tiene una perspectiva aún más delicada cuando se observa lo que sucede en nuestro sistema educativo formalmente establecido: los alumnos que concluyen el ciclo primario y, en ocasiones, inclusive el secundario, en relación a su capacidad lectora se encuentran escasamente mejor dotados que los alfabetizados con programas no formales. Esta es una realidad cotidiana verificable a través de las deficiencias manifiestas en niños y adolescentes de nuestras escuelas.

¿Podrán ser atribuibles estas deficiencias al método tradicional de enseñanza de lectura que hasta recientemente se ha venido ejerciendo en nuestras escuelas? El método tradicional referido se basa en la práctica de la decodificación (descrita anteriormente), la cual produce como resultado inicial la habilidad de reconocer signos impresos y de realizar a partir de éstos una traducción silábica oral, para lograr ensayar una forma rudimentaria y mecánica de lectura, pero donde se encuentra ausente la finalidad de la acción de leer que es entender lo escrito.

En 1994 se introduce al Sistema Educativo Boliviano la Reforma Educativa, dotada de un postulado filosófico humanístico por su preocupación centrada en la formación del individuo. Las directrices de la Reforma pretenden desarrollar los valores y cualidades personales de cada alumno en íntima relación con sus capacidades y aptitudes para el conocimiento de la ciencia y la tecnología. En su manifiesto, la Reforma Educativa afirma que ha existido “un sistema educativo obsoleto y mal distribuido, con prácticas pedagógicas inadecuadas a nuestra realidad y estáticas frente a las exigencias de cambio...” y, además, “un divorcio entre el proceso de aprendizaje natural del hombre y las formas de aprendizaje impuestas a los niños en la escuela”. En lo relacionado al tema de la enseñanza de la lectura, la Reforma dice respecto al método tradicional: “..ha centrado su esfuerzo en que los niños aprendan a leer y a escribir sobre la base del conocimiento del *código del lenguaje escrito*”. En cambio, la Reforma interpreta este aprendizaje de la siguiente manera: “...aprender a leer y aprender a escribir, en ambos casos se trata de un proceso que integra simultáneamente la búsqueda y comunicación del significado de un texto y el aprendizaje del código del lenguaje escrito.”

La diferencia sustancial entre uno y otro método es que el propuesto por la Reforma Educativa lleva explícita la noción de que leer es obtener el significado de un texto, mientras que el método tradicional se basa principalmente en el aprendizaje del conocimiento del código del lenguaje escrito. La Reforma se preocupa por la comprensión, el método tradicional por el mecanismo.

¿A través de su implementación, está logrando la Reforma Educativa revertir la situación deficiente de la educación boliviana fruto de un anterior “sistema educativo obsoleto”?

Pese a sus complejidades, la práctica educativa deberá poseer siempre la propiedad de ser observable y mensurable. Su accionar debería regirse por una estructura racional y sus productos también deben tener la propiedad de ser observables y mensurables. De lo contrario perdería su condición axiomática de ciencia. Sin embargo, dada la estrecha relación que guarda la enseñanza con el contexto social de un país, no debería sorprender que informes y estudios que surjan sobre el desarrollo de este proceso educativo no estén

exentos de sesgos político-institucionales y, por consiguiente, carezcan de la objetividad tan necesaria para evidenciar la verdadera dimensión de los resultados del proceso implantado.

La autora del presente trabajo se ha planteado la necesidad de observar el proceso de la enseñanza de lectura en las escuelas bajo esta nueva realidad educativa. Se ha observado el desarrollo mismo del proceso de enseñanza y se ha medido con la mayor objetividad posible el desenvolvimiento de las estrategias de enseñanza tomando como referencia las propuestas de la Reforma en particular y, en general, las teorías actuales de mayor vigencia sobre el tema. Las conclusiones de este trabajo se sustentan exclusivamente en lo observado, tratando meticulosamente de eliminar subjetividades de tal forma que el fruto de esta tarea pueda servir de alguna manera para corregir o modificar aspectos deficientes si los existiesen, en la enseñanza de la lectura .

CAPITULO I

JUSTIFICACIÓN

Un marco de características difíciles circunscribe el escenario en el que se desenvuelve la educación en Bolivia. Componen este contexto la diversidad lingüística y cultural del país, y su complejidad socioeconómica, originada en la gradiente que sigue la escalera de la riqueza a la miseria, de la prosperidad a la marginalidad, de la abundancia alimenticia a la desnutrición. Sumada a estas condiciones, la pobreza educativa del sistema tradicional de enseñanza convierte a Bolivia en un país dislocado respecto al rápido avance tecnológico de un mundo sumergido en la era de la información. Frente a esta tangible realidad, la necesidad de una reforma del Sistema Educativo Boliviano no puede ser negada sin caer en la incoherencia. En 1994 se introduce al Sistema Educativo Boliviano la Reforma Educativa, cuya intención fundamental es la de desarrollar los valores y cualidades personales de los alumnos “en íntima relación con sus capacidades y aptitudes para el conocimiento de la ciencia y la tecnología”¹. La Reforma Educativa justifica su implantación al referirse al sistema tradicional de la educación boliviana como “...un sistema educativo obsoleto y mal distribuido, con prácticas pedagógicas inadecuadas a nuestra realidad y estáticas frente a las exigencias de cambio”². El propósito de este estudio es el de efectuar una evaluación del desempeño de las medidas propiciadas por este nuevo enfoque pedagógico en Bolivia en un campo de importancia cardinal dentro la educación: la enseñanza de la lectura en los cursos de primaria.

La importancia de la enseñanza de lectura la valoramos por dos razones específicas:

Primero.- En la enseñanza de lectura está implícito el aprendizaje de lectura de comprensión, y la comprensión de lectura afecta a todo el aprendizaje escolar en su conjunto.

¹ Organización Pedagógica, 1995, pág. 5.

² Idem.

Segundo.- El fracaso escolar en el contexto latinoamericano, en general, y en el boliviano, en particular, se manifiesta ante todo en los aprendizajes de lectura y escritura en los primeros grados.

Recogiendo las nociones dadas por los autores actuales más influyentes sobre temas de educación, sostenemos que la enseñanza de lectura debe entenderse como la enseñanza de la comprensión de un texto escrito con el propósito esencial de obtener conocimientos y generar ideas por medio de ese texto escrito. La decodificación es el medio traductor símbolo-fonológico en el proceso de lectura y, consecuentemente, su dominio es solamente un logro parcial dentro de esta enseñanza. Concuerda con este concepto la definición sobre la lectura dada por la Reforma Educativa: “Leer es comprender un texto escrito a partir de las diferentes claves que ofrece (su forma o silueta, quién lo escribió o mandó, los dibujos, dónde aparece el texto, etc.) y no únicamente de la decodificación de las letras (lectura mecánica)”³.

Existe una predisposición especial para la realización de este trabajo ya que tenemos el convencimiento de que el correcto aprendizaje de lectura puede tornarse en un instrumento de potencialidad formidable para la formación de los alumnos bolivianos y, en un sentido más extenso, en un elemento clave para el desarrollo integral del hombre boliviano. Un dominio temprano de las técnicas de lectura y de las estrategias empleadas para su comprensión brindará al estudiante una autonomía en el aprendizaje, situación que ciertamente influirá de manera positiva en su aprovechamiento de las demás materias que componen la currícula escolar. ¿A qué nos referimos por autonomía?: La pobreza en las aulas no sólo es reflejada en la falta de materiales didácticos sino también en la existencia de maestros cuya formación en la mayoría de los casos podría calificarse de deficiente, maestros cuyos conocimientos no han sido actualizados, maestros que practican una didáctica no acorde con los requerimientos de la enseñanza actual. Estas circunstancias inhiben el aprendizaje en los alumnos, sometidos a una enseñanza mecánica, memorística, rutinaria y de carácter recitativo; consecuentemente, llana, monótona y aburrida. La formación de lectores autónomos dotados de estrategias para

³ Guía Didáctica 1997, pág. 10.

obtener la comprensión de lo que leen, permitirá a los alumnos superar por iniciativa y habilidades propias los obstáculos impuestos por las limitaciones del Sistema Educativo. Comprender un texto por sí solo es un acto de aprendizaje. Al convertir a cada alumno en un lector autónomo se propiciará el surgimiento de estudiantes con espíritu crítico y razonador, capaces de valorar los conocimientos adquiridos a través de la lectura. En suma, el dominio de la habilidad lectora capacitaría al alumno para lograr el autoaprendizaje al aprender leyendo. Consideramos que esto armoniza perfectamente con el espíritu constructivista empleado por la Reforma Educativa en sus propuestas, el cuál considera al niño como sujeto protagónico en la construcción activa de su propio conocimiento.

Nos parece coherente afirmar que la necesidad de comprender textos es esencial en toda materia de programas de estudio. Es más, opinamos que en la clase de matemáticas se debería incluir la enseñanza de comprensión de lectura en matemáticas; en la de física se debería incluir la comprensión de lectura en física, y así lo mismo para biología, historia, etc.; en otras palabras, la enseñanza de estrategias para desarrollar la comprensión de textos escritos relacionados debería estar enlazada con todas las materias dictadas en la escuela. Esta labor se vería facilitada para los maestros de primaria dado que cada maestro es el encargado de la mayoría de las materias que se enseñan en esos cursos.

Ahora bien, la verificación del desempeño de la Reforma Educativa en el campo de la enseñanza de lectura va dirigida en especial a la forma de utilización por parte de los docentes de las dos guías didácticas producidas para ese efecto por la Reforma Educativa. La teoría desarrollada en las últimas décadas sobre la enseñanza de la lectura de comprensión sostiene que “no se puede esperar que el lector se vuelva autónomo de manera autónoma”⁴. La evolución del alumno en el aprendizaje de lectura debe pasar por varias etapas: durante las iniciales, la responsabilidad e intervención del docente son fundamentales, para luego tender en las sucesivas a que el alumno vaya logrando una gradual autonomía. Las dos guías mencionadas han sido elaboradas con el propósito de

⁴ Colomer, Teresa: “La enseñanza de la lectura”, artículo publicado en la revista no. 216 de julio y agosto de 1993, del Departamento de Psicología Evolutiva y de la Educación de Barcelona, pág. 5.

que los docentes las utilicen para el desenvolvimiento de las tareas implicadas en la enseñanza de la lectura de comprensión en primaria. Junto con la metodología a aplicarse, las dos guías ofrecen un procedimiento paso a paso para conducir las clases de lectura de comprensión y ejemplos para facilitar esta labor. El docente, en el proceso de aprendizaje de lectura de comprensión, debe centrar su objetivo de enseñanza en el desarrollo de estrategias de comprensión según la didáctica expuesta en las guías mencionadas.

Al plantearnos la realización de este trabajo, se entendió que éste mediría la respuesta de maestros enfrentados a una situación nueva, esencialmente distinta de aquella ligada al método tradicional de la enseñanza de la lectura (enseñanza secuencial de letras, sílabas, etc.) con la cuál estaban familiarizados y donde la enseñanza de la lectura de comprensión no constituía un objetivo fundamental. Los lineamientos dados por la Reforma en el campo de la lectura de comprensión son concurrentes con aquéllos, sostenidos por las teorías más recientes de la enseñanza de la lectura de comprensión; sin embargo, los enunciados que en teoría resultan muy atractivos, por lo general cuando son puestos en práctica confrontan obstáculos diversos; en el caso específico de la enseñanza de lectura, de manera a priori se infirió que los obstáculos surgirían de la adaptación de los docentes a una nueva forma de enseñar lectura. La ambiciosa misión de crear lectores capacitados para la comprensión de textos debe ser planificada de manera adecuada, principalmente en la formación y capacitación de los docentes, quienes son los encargados de conducir esta tarea. Estos deberían estar imbuidos de los postulados constructivistas y conocer la naturaleza del nuevo enfoque que tiene la enseñanza de la lectura de comprensión. La capacitación referida obviamente debería centrarse en el manejo ágil de las guías de la Reforma primero, y luego en el fomento de iniciativas para incentivar la práctica lectora en los alumnos, tal como el uso de todo tipo de material impreso, de bibliotecas públicas y bibliotecas de aula, para no solamente enseñar estrategias de comprensión de lectura sino también para lograr la práctica continua de lectura en los alumnos y desarrollar en ellos el gusto por la lectura. La evaluación del resultado de la enseñanza de lectura, es decir, de las capacidades lectoras desarrolladas en el alumno, es tarea que el propio docente encargado de dicha enseñanza debería estar

capacitado para realizar. Esta capacidad evaluadora de los maestros sobre el rendimiento de sus alumnos en el campo de la lectura de comprensión existirá, a su vez, en la medida en que los docentes comprendan los alcances planteados por la Reforma Educativa en ese campo. El presente estudio sobre la puesta en marcha de la Reforma Educativa en el campo de la enseñanza de la lectura, por todo lo dicho, tiene como sujetos de principal interés de observación al maestro y su didáctica. Como consecuencia de todo lo expuesto, se plantean tres interrogantes que este estudio tiene la intención de responder:

1. **¿Se enseña lectura de comprensión en las escuelas?**
2. **¿Bajo los conceptos teóricos actuales sobre el tema, se puede considerar adecuada la metodología propuesta por la Reforma Educativa para la enseñanza de lectura de comprensión?**
3. **¿Están los maestros capacitados para desarrollar las prácticas propuestas por la Reforma Educativa para la enseñanza de lectura de comprensión?**

Con esta finalidad, el trabajo presentado se ha desarrollado de la forma siguiente: el capítulo II denominado “Marco Teórico” busca exponer los conceptos teóricos actuales sobre la enseñanza de lectura. El capítulo III tiene el propósito de analizar la aptitud de las guías didácticas de la Reforma Educativa para su uso por los maestros. En el capítulo IV se señala la metodología empleada para la realización de este trabajo de investigación; los capítulos V, VI y VII están dedicados al proceso de recolección y análisis de la información obtenida a través de la investigación, necesaria para la fundamentación de las respuestas a las preguntas planteadas más arriba. Las opiniones de los docentes en torno a las propuestas pedagógicas de la Reforma Educativa para la enseñanza de lectura se presentan en el capítulo VIII. El capítulo IX presenta las conclusiones de este trabajo, conclusiones que se apoyan en los capítulos anteriores, junto con un diagnóstico del estado actual de la enseñanza de lectura en el ciclo de primaria en las escuelas. En los anexos se incluye un modelo de la “Hoja de Observación” utilizada para obtener “in situ” la información que respalda las conclusiones de este trabajo, y un cuestionario guía empleado para obtener información directa de los maestros.

CAPITULO II

LECTURA DE COMPRESION: MARCO TEORICO

INTRODUCCIÓN

Los fundamentos teóricos que rigen los criterios expuestos en este trabajo sobre la enseñanza de lectura en el ámbito de lectura de comprensión son fruto de la investigación de documentación, escritos, libros y artículos especializados, producidos por reconocidos teóricos y autoridades en el tema de la enseñanza de lectura. A pesar del diverso origen de los autores consultados, sus posiciones son concurrentes en la conceptualización global del tema de la enseñanza de lectura y se ha evidenciado que la mayoría de las ideas sino coincidentes, son complementarias. Gran parte de estos autores parecen hablar un mismo idioma, el lenguaje de la corriente constructivista de la educación. Todos ellos coinciden en el propósito final de la enseñanza de la lectura: el que todo estudiante sea capacitado en comprensión lectora.

Se ha confrontado la teoría de las corrientes actuales de la educación sobre la enseñanza de la lectura, con los argumentos teóricos y prácticos sobre el tema ofrecidos por la Reforma Educativa. Como resultado de esta confrontación, se podrá comprobar que los fundamentos teóricos sobre los que se basa la Reforma Educativa para su propuesta de enseñanza de lectura, están actualizados según los criterios de los autores consultados en este trabajo.

LECTURA Y COMPRENSIÓN

¿QUÉ ES LEER?

Se ha escogido la acertada definición de lectura ofrecida por James Maxwell por su síntesis y claridad:

"La lectura implica el reconocimiento de símbolos impresos o escritos que sirven como estímulo para evocar significantes construidas a través de experiencias pasadas, y la construcción de nuevas significaciones mediante la manipulación de conceptos que el lector ya posee. Los significados que resultan son organizados en pensamientos procesados de acuerdo con los propósitos adoptados por el lector"⁵.

Guiados por esta definición, podemos afirmar que la lectura se desarrolla con el reconocimiento de símbolos alfabéticos, acción que permite al lector evocar palabras con significados conocidos por él adquiridos mediante experiencias pasadas (estas palabras con significado ya conocido son las *significantes*) y dar sentido a nuevas palabras sobre la base de conceptos manejados por el lector (las nuevas palabras cuyo sentido es dado por el lector son las *significaciones*). El lector luego organiza en pensamientos los significados obtenidos en la lectura, elaborándolos según las intenciones que posee respecto a la lectura.

Leer es comprender un texto escrito mediante un proceso de interpretación de lo escrito. En la lectura, los símbolos escritos (grafemas) son procesados en lenguaje y el proceso debe culminar con la construcción de significado. Sin significado no hay lectura.

Consideramos importante incluir los criterios ofrecidos por los autores Colomer y Camps en su libro "Enseñar a leer, enseñar a comprender", para dar mayor amplitud al concepto de "significado de un texto". Según ellos, el significado de un texto no reside en la suma

⁵ Del libro "La lectura en la escuela" de Berta de BRASLAVSKY, p. 38, (1983).

de significados de las palabras que lo componen, ni tan sólo coincide con lo que acostumbra a llamarse *significado literal* del texto, ya que los significados se construyen los unos en relación con los otros. El significado de cada palabra depende de la frase donde aparece, y la estructura de la frase también aporta al significado. El lector debe captar una gran cantidad de significados que no aparecen directamente en el texto pero que son deducibles: informaciones que se presuponen, conocimientos compartidos entre emisor y receptor y relaciones implícitas entre los elementos del texto. Los mencionados autores afirman, consecuentemente, que el lector debe razonar e inferir de forma continua mientras desarrolla la lectura de un texto.

Con el afán de acercarnos a un concepto certero sobre lo que es comprensión en lectura, acudimos a lo afirmado por E. Sánchez Miguel en *Los Textos Expositivos*: “Comprender implica tomar en consideración las sugerencias y guías del propio texto sobre cómo ordenar, diferenciar e interrelacionar las ideas. Digamos también que comprender un texto tiene esa otra faceta que consiste en ir más allá y trascenderlo, integrando sus ideas con las nuestras.”⁶

Basados en los conceptos arriba señalados, podemos concluir que la lectura es un proceso de generación de pensamientos que se inicia con el reconocimiento de símbolos escritos cuya función es estimular la construcción del significado de un texto a través de un juego donde se combinan la evocación, la deducción, y la interrelación de todos los significados individuales que componen ese texto.

ELEMENTOS BÁSICOS PARA DESARROLLAR LA LECTURA

Considerando que existen otras formas de lectura, aclaramos que aquí se hace referencia únicamente a la práctica de la lectura visual.

⁶ SÁNCHEZ MIGUEL, Emilio : “Los textos expositivos”, 1993, pág. 33.

Para el desarrollo de la lectura se requieren básicamente los siguientes tres elementos:

- a) Signos impresos
- b) Vista del lector
- c) Memoria individual del lector

Gráficamente (ver fig. 1)⁷, se muestra de forma separada el proceso que comprende la lectura, que en realidad es continuo y simultáneo. El lector debe volver al impreso a cada instante con la vista, utilizando su memoria. Por lo tanto, ejerce acciones circulares constantes (ciclos) hasta llegar a la finalización del texto.



Fig. 1

Esta esquematización del acto de leer muestra naturalmente de manera simplificada un mecanismo en extremo complejo donde intervienen innumerables componentes de carácter fisiológico, intelectual, psicológico y cultural, inherentes al individuo que ejercita la acción lectora. Podemos sintetizar estos componentes de la siguiente manera:

Para leer intervienen:

- 1) Los conocimientos del universo que rodea al individuo traducidos en experiencias, lenguaje, imágenes, costumbres, cultura, etc. Estos elementos los definimos como esquemas conceptuales.

⁷ Cuadro rep. Por Beaume, E. : "La lecture", pág. 63.

El lector va utilizando estos esquemas conceptuales a lo largo de toda la lectura; a medida que va leyendo, mientras hace la construcción del significado, entran en juego los esquemas conceptuales coadyuvando en la interpretación del texto de forma constante hasta finalizar la lectura.

- 2) Los ojos: órganos sensoriales que permiten desarrollar el acto intelectual de reconocimiento de signos y símbolos mediante su fijación voluntaria.

Desde el comienzo del texto hasta el final, el lector utiliza los ojos. El ojo del lector no progresa de manera continua, pero sí por saltos desde un punto de fijación a otro. Durante esta fijación, en el momento en que el ojo se ha detenido, se efectúa la percepción de signos.

- 3) La memoria de largo plazo: elemento que funciona de forma análoga a un diccionario, y que en cierto modo podría identificarse como el diccionario mental.

La memoria de largo plazo almacena palabras con su significado. Mientras más frecuente sea utilizada una palabra, más sólida será su memorización a largo plazo.

- 4) La memoria de corto plazo: elemento que almacena palabras a muy corto plazo, por cuestión de segundos.

Las palabras que se retienen en la memoria a corto plazo se las olvida pronto, pero ayudan al lector a ubicarse en el texto ya que mediante ésta retiene lo último que está escrito. A medida que avanza la lectura, las nuevas palabras van reemplazando las antiguas.

PROCESO DE LA LECTURA

Se ha afirmado que la lectura se desarrolla como un proceso cíclico continuo. Según Goodman (Ferreiro, pág. 23), se puede pensar en la lectura como compuesta de cuatro ciclos, comenzando con un ciclo **óptico**, que va hacia un ciclo **perceptual**, de allí a un ciclo **gramatical**, y termina finalmente con un ciclo de **significado**. A medida que la lectura progresa, otra serie de ciclos continúa, y luego otra y otra. De tal modo que cada ciclo sigue y precede a otro ciclo hasta que el lector se detiene o hasta que la lectura llega a su fin.

Durante este proceso cíclico continuo, la lectura se elabora en cuatro niveles:

- 1° El reconocimiento de signos.
- 2° La percepción ortográfica y traducción fonética en palabras.
- 3° La asimilación de la sintaxis.
- 4° La identificación del significado de frases y del texto.

X

DECODIFICACIÓN

Los niveles 1° y 2° mencionados en el párrafo anterior son alcanzados a través de un proceso denominado *decodificación*. Mediante la decodificación se traducen los signos gráficos al lenguaje oral. La decodificación se produce en tres etapas secuenciales: el reconocimiento de los signos gráficos que componen el alfabeto; la traducción fonética de los signos para lograr la formación de sílabas; y con las sílabas, la construcción de palabras (conocidas y desconocidas, valga la aclaración).

Dominada la técnica de la decodificación, el aprendiz de lector está capacitado para realizar la lectura oral de un texto abordado; en otras palabras y utilizando una expresión popularizada en nuestro medio educativo, el alumno es capaz de efectuar una “lectura en voz alta”.

Es importante destacar, que la decodificación es una operación parcial dentro del proceso de lectura. Mediante la decodificación únicamente se logra el reconocimiento de signos y su traducción fonética. La acción de decodificar el texto no exige la consecución de un significado; esto es fácilmente verificable a través del conocido ejemplo del niño (en este caso, boliviano) que aprende el alfabeto griego y que logra oralizar un conjunto de sílabas en ese idioma pero cuya comprensión de lo que pronuncia es absolutamente inexistente.

Se debe enfatizar aquí que la fluidez oral en la práctica de la decodificación es un objetivo primario y embrionario en el proceso de la enseñanza de la lectura. Los logros obtenidos en la fluidez en la lectura oral son engañosos ya que, por lo general, pueden llevar a conclusiones equívocas y perniciosas en el proceso de aprendizaje de lectura. El que un niño posea fluidez en la decodificación no implica que éste sea un buen lector; por el contrario, el que un niño tenga dificultades orales en la decodificación, no implica necesariamente que éste sea deficiente en el aprendizaje de lectura.

MECÁNICA DEL PROCESO LECTOR

La compleja mecánica del proceso lector se desarrolla como un acto volitivo compuesto por varios pasos ya mencionados donde intervienen en forma conjugada factores sensoriales, fisiológicos, psicológicos e intelectivos. A continuación describimos la mecánica lectora con la ayuda de los conceptos hasta aquí vertidos y con información obtenida del artículo "La lectura", bajo el título: "¿Cómo leemos?" de Eric Jamet, aparecido en la revista francesa *Ciencias Humanas* No. 28.

La lectura comienza con un movimiento del ojo llamado *salto*; este movimiento permite la fijación sobre un lugar determinado del texto. En el momento de la fijación, alrededor de diez trazos son analizados en la zona de la retina denominada *fóvea* donde la claridad visual es más aguda.

A continuación, estos trazos son codificados en las áreas ópticas del cerebro, permitiendo el reconocimiento de las letras. Las letras permiten la formación de sílabas para dar paso a la identificación de la palabra.

Siguiendo el proceso, el lector abre su "diccionario mental", parte de la memoria donde se encuentran las palabras que conoce (en promedio un adulto conoce cerca de 30.000 palabras). En este léxico mental, están almacenadas informaciones ortográficas, fonológicas (relativas a la pronunciación), sintácticas (relativas a la función en la frase) y semánticas (relativas al sentido de las palabras). El reconocimiento directo de la palabra a partir de las letras que la componen, implica que existe en memoria una forma ortográfica ya conocida.

En el caso de la lectura de palabras desconocidas otro es el proceso: cada letra o grupo de letras puede ser objeto de un descifraje de forma oral. Esta vía de conversión indirecta es llamada "mediación fonológica". Es la que nos permite leer en voz alta una palabra desconocida o inventada, como ser el nombre de un medicamento o una palabra de un idioma no conocido.

Todas estas operaciones inconscientes en el lector, son muy rápidas. Cada palabra es analizada en menos de 400 milisegundos. Los saltos sucesivos del ojo permiten la fijación y el tratamiento de palabras nuevas donde su comprensión será integrada al significado global de la frase o del texto.

El análisis semántico (elaboración del sentido) necesita paralelamente una etapa de cálculo sintáctico. Las operaciones sintácticas conciernen el orden de las palabras en la frase (como el verbo, el sujeto...), su concordancia en género y número, la construcción de las proposiciones y sus interrelaciones (coordinación, subordinación). Además, la práctica del lenguaje está matizada de usos lingüísticos implícitos, que facilitan la comprensión.

Por otro lado, los conocimientos proporcionados por el texto interactúan con los conocimientos previos del lector. Estas interacciones permiten al lector realizar inferencias, las cuales, de variada naturaleza, pueden también ser utilizadas para anticipar eventos o para conectar una acción pasada a un hecho actual.

Enseguida el lector integra, selecciona y memoriza ciertas informaciones. A partir de una selección jerarquizada, elabora una representación del significado global del texto. Diferentes ideas van a ser asociadas entre ellas o reagrupadas en una sola; este resumen mental se llama la "macroestructura".

ESTRATEGIAS PARA LA CONSTRUCCIÓN DEL SIGNIFICADO

En el proceso para lograr la comprensión de la lectura, el lector utiliza constantemente estrategias de lectura que lo ayudan a realizar la construcción del significado del texto abordado. Entendemos por estrategias a los diversos esquemas o modalidades empleados para obtener, evaluar y utilizar información (Ferreiro, pág. 21).

Estrategias de Lectura

No es posible catalogar y clasificar todas las estrategias que pueda utilizar el lector al leer, ya que cada lector adopta estrategias personalizadas y, por este motivo, siempre se van creando nuevas. Sin embargo, nombraremos las que, a nuestro parecer, son significativas para el propósito de este estudio. Basándonos principalmente en el libro "Nuevas Perspectivas sobre los Procesos de Lectura y Escritura" de Ferreiro y Gómez Palacios, ofrecemos la siguiente clasificación de las estrategias básicas de lectura:

- **Estrategias de muestreo:** En el texto, el lector encuentra índices que lo van guiando para continuar con la lectura. El lector desarrolla las estrategias de

muestreo para diferenciar los índices redundantes del texto. Se puede clasificar estos índices de la manera siguiente ⁸ :

INDICES	EJEMPLOS
Icónicos	Ilustraciones, grabados, logotipos, esquemas, diagramas con o sin leyendas, etc.
Tipográficos o perigráficos	Disposición en columnas, desglose en párrafos, puntuación, dos puntos, guión, paréntesis, tipo y variedad de caracteres, dimensiones, espacios, etc.
Situacionales	Tema, personajes o cosa de que se habla, sus características, lugar y momento de la situación, etc.
Lingüísticos	Contenidos lexicológicos, morfosintácticos y elementos que presentan una equivalencia semántica como parasinónimos, hiperónimos, etc
Referenciales o Extratextuales	Asociaciones entre las palabras, capacidades de inferencia y de presuposiciones. Experiencia anterior y conocimiento textual.
Discursivos	Elementos que dan coherencia al texto: palabras-claves, redes lexicales y temporales articuladores o conectores, etc.

Existen, por lo tanto, una serie de índices que sirven como apoyo o referencia al lector para poder construir el significado del texto.

- **Estrategias de predicción:**

Utilizando sus conocimientos, el lector construye esquemas en la medida en que trata de comprender el orden de las cosas que experimenta, para poder predecir lo que vendrá en el texto. A través de la predicción, los lectores son capaces de:

⁸ Clasificación extraída de: GUZMAN SANHUEZA, CARRASCO CORTES : "Une nouvelle approche methodologique dans le developpement de l'habilete de comprehension d'un texte écrit".1985, pág. 25.

- anticipar el texto,
- predecir el final de una historia,
- predecir la lógica de una explicación,
- predecir la estructura de una oración compleja,
- predecir el final de una palabra.

- **Estrategias de inferencia:**

Mediante éstas, el lector es capaz de inferir lo que está implícito y no explícito en el texto. Las inferencias ayudan a descubrir las conexiones entre oraciones, generan expectativas y predicciones y facilitan la retención.

La inferencia es utilizada para decidir sobre el antecedente de un pronombre, sobre la relación entre caracteres, sobre las preferencias del autor, entre muchas otras cosas. Incluso puede utilizarse la inferencia para decidir lo que el texto debería decir cuando hay un error de imprenta (Ferreiro, 1995).

Al leer, el lector va guiándose con los **índices** que va encontrando en el texto, efectuando una selección de éstos y haciendo un muestreo, dejando de lado los índices que son recurrentes. De esta manera va formulando **hipótesis** y avanza a lo largo de la lectura por medio de sus hipótesis, las que ha ido planteando sobre la base de sus **conocimientos previos** sobre el tema o de sus **experiencias**, de los índices que va encontrando y de su capacidad de predecir. Los lectores predicen sobre la base de los índices a partir del muestreo del texto y muestrean basados en sus predicciones. Estas hipótesis pueden confirmarse o no; si no se confirman, las reformula. Esto le permite **predecir** y **anticipar** el texto. Y, así va leyendo hasta lograr encontrar el **significado** del texto efectuando su gradual **interpretación**.

Las estrategias de predicción e inferencia van acompañadas de estrategias de comprobación de lo predicho o de lo inferido. Tanto las inferencias como las predicciones pueden resultar falsas o verdaderas, por esta razón surgen estrategias para

rechazar o aprobar estas situaciones. Estas estrategias para confirmar o descartar las predicciones o inferencias previas se ejercitan por medio del autocontrol de las lecturas. Básicamente, se utilizan los índices de la lectura para confirmar o rechazar lo previamente inferido o predicho; estos mismos índices comprobatorios son utilizados a la vez para predecir lo que a continuación sigue en la lectura.

Las situaciones donde no se confirman las inferencias o las predicciones, requieren de **estrategias de auto corrección**. A través de éstas, el lector reformula sus hipótesis volviendo sobre el texto buscando índices adicionales que le proporcionen mayor información.

En síntesis, estas estrategias se desarrollan cumpliendo básicamente los siguientes tres procesos durante la lectura:

- La identificación

El lector tiene en memoria miles de palabras escritas, lo que le permite asociar instantáneamente un significado con una forma o con un conjunto de formas escritas. Gracias a la identificación, el lector puede hacer el muestreo de índices.

- La anticipación

El contexto, la naturaleza de las palabras que anteceden, como la búsqueda propiamente dicha del lector, todo esto conduce a anticipar la palabra escrita o el grupo de palabras que seguirán. Al anticipar, el lector puede predecir e inferir.

- La verificación

El lector verifica si lo anticipado es correcto. La verificación se hace constantemente, por lo tanto ésta juega un papel muy importante para la culminación exitosa de la lectura.

Entonces, durante la actividad intelectual que se desenvuelve en el proceso de lectura, se deben utilizar estrategias, las cuales el lector va desarrollando y modificando a medida

que va leyendo. Elsie Rockwell sostiene que las estrategias son "...necesarias para el desarrollo de una competencia real en la lectura", y que mediante ellas se puede "...consultar, evaluar, discriminar según el contexto, usar las ilustraciones o adelantarse en la lectura para encontrar más información, relacionar el texto con conocimientos previos o experiencias propias y organizar a partir de ello la interpretación del texto"⁹.

DESARROLLO DE ESTRATEGIAS DE LECTURA EN EL NIÑO LECTOR

Sobre los criterios expuestos que fundamentan el concepto de que la acción de leer debe culminar en la comprensión de un texto escrito, la tarea de enseñanza de lectura del maestro en el ciclo de primaria es ayudar al niño a desarrollar estrategias de lectura con el propósito de lograr que construya el significado de lo que lee; en otras palabras, lograr que el alumno comprenda lo que lee.

Para lograr el desarrollo de estrategias para la comprensión en lectura, se deben practicar varios tipos de ejercicios con el propósito de que el niño pueda inferir, anticipar, y analizar durante la lectura de un texto. Una parte sustancial de estos ejercicios debe realizarse a través de preguntas. Según Singer, las preguntas juegan un papel importante en el desarrollo de la comprensión lectora (Singer,1978).

Las preguntas deben guiar al alumno a:

- captar índices,
- hacer hipótesis,
- verificar estas hipótesis de significado,
- si se confirman, continuar el proceso,
- si son erróneas, tomar otra vez índices y reformular las hipótesis.

⁹ FERREIRO y GOMEZ PALACIO: "Nuevas perspectivas sobre los procesos de lectura y escritura"1995, pag. 314.

El maestro debe guiar al alumno a dar un significado al texto, construyendo sus estrategias. Según el libro "Formar Niños lectores" escrito bajo la coordinación de Josette Jolibert, la finalidad del cuestionamiento de un texto es la de ayudar a los estudiantes-lectores a construir destrezas lectoras cada vez más finas, cada vez más complejas, utilizando y explicando los siguientes aspectos:

- las expectativas originadas por el texto y el tipo de texto identificado (¿qué busco en este texto?).
- las acciones para aproximarse al sentido del texto: estrategias (¿cómo construyo el significado?).
- los índices, su naturaleza y su confrontación (cuáles son los tipos de índices y cómo los articulo para construir significado?).
- los medios de verificación que dispone un lector.

La presencia del maestro a lo largo de una sesión de "cuestionamiento" es indispensable: éste juega el rol de catalizador en la elección de índices por parte de los niños y de sus interacciones. El maestro conduce a los niños a explicitar y confrontar sus estrategias, a tener el hábito de elaborar y de utilizar herramientas metodológicas; en fin, a construir comportamientos de lectores autónomos. La presencia de los otros niños es igualmente indispensable porque la construcción de estas destrezas se nutre de la confrontación, de los aportes recíprocos y de la necesidad de superar las contradicciones.

Para que este proceso de comprensión de lectura sea activo, como parte de su didáctica el maestro debería utilizar un método para conducir sistemáticamente el curso de lectura de comprensión. En su libro *Estrategias de Aprendizaje*, los autores John Nisbert y Janet Shucksmith consideran que un método exitoso para la enseñanza de lectura debe comprender los siguientes aspectos para que el niño desarrolle estrategias de lectura:

1. Adaptación del mensaje al nivel de comprensión del niño.
2. Estimulación de los niños para que recuerden ideas y tópicos ya conocidos por ellos y relacionados con la tarea presente.

3. Lograr que los niños centren su atención en los hechos relevantes e importantes y descarten el material irrelevante.
4. Control de la comprensión de la tarea mediante métodos socráticos, tales como generalizaciones parciales, ejemplos contrarios y verificación de la realidad, tratando de que los niños adopten estas tácticas.

El maestro debe proporcionar las ayudas necesarias para el desarrollo de estas estrategias; estas ayudas evolucionan simultáneamente con las estrategias. Las ayudas son de dos tipos: por una parte, las ayudas a la comprensión inmediata de los textos objetos de investigación (información, anticipación, utilización de diccionarios); por otro lado, las ayudas a las estrategias generales (identificación rápida, puntos de fijación, anticipación, estructuras, exploración, etc.).

CONCEPTOS TEÓRICOS DE LA METODOLOGIA PROPUESTA POR LA REFORMA EDUCATIVA PARA LA ENSEÑANZA DE LECTURA

LA REFORMA EDUCATIVA Y EL CONSTRUCTIVISMO

Al igual que otros cambios generados en las políticas educativas de varios países latinoamericanos en las últimas décadas, la Reforma Educativa apoya sus argumentos pedagógicos en la teoría constructivista. Deseamos poner de relieve esta relación a través del breve análisis presentado a continuación, porque consideramos que la metodología propuesta por la Reforma sólo puede ser implementada por los docentes en la medida que éstos conozcan y comprendan el espíritu y los conceptos del constructivismo.

El enfoque constructivista sostiene que el proceso de construcción del conocimiento es algo que se da permanentemente en los sujetos independientemente de cualquier intervención pedagógica explícita. La construcción del conocimiento se produce al interactuar el sujeto con el mundo objetivo y al pensar sobre él. El nuevo conocimiento es configurado por el saber ya existente que a la vez reestructura ese saber previo.

A través del desarrollo de procesos cognitivos, el constructivismo tiene la finalidad de potenciar el desarrollo de la inteligencia del niño para:

1. Capacitar al individuo para resolver problemas nuevos al dotarlo de una mente creativa y crítica; y para autoaprender y adaptarse a conocimientos específicos.
2. Desarrollar aptitudes en el individuo para vincularse con los demás y para adaptarse socialmente.
3. Lograr que el individuo tenga capacidad para pensar y expresarse.

En la Guía Didáctica de 1995 la Reforma, en clara relación con los conceptos del constructivismo, pone al alcance de los docentes las siguientes premisas didácticas:

- 1) Niños y niñas construyen activamente sus aprendizajes sobre la base de sus conocimientos y experiencias previas.
- 2) Niños y niñas aprenden mejor cuando sus actividades tienen un propósito claro.
- 3) Niños y niñas aprenden mejor en situaciones de interacción con otros.
- 4) Niños y niñas aprenden mejor cuando los contenidos se presentan en contextos y situaciones significativas.¹⁰

Siguiendo los lineamientos del constructivismo, la didáctica comprenderá la construcción del conocimiento teniendo en cuenta los conocimientos previos, donde el alumno con la ayuda del maestro recontextualizará ese saber previo y lo reelaborará hasta llegar a una construcción más precisa o socialmente más manejable. El constructivismo plantea que el papel del maestro no es el de transmitir el conocimiento, sino el de propiciar los instrumentos para que el alumno lo construya a partir de su saber previo. En lugar de ser el conductor del proceso de aprendizaje, se espera que el maestro juegue el rol de facilitador o mediador en el proceso cognitivo y en promotor del esfuerzo intelectual en el aula.

Sobre la didáctica para la enseñanza de lectura la Reforma, en evidente relación con los conceptos anteriores, plantea:

"La maestra, en su calidad de mediadora entre los alumnos y el lenguaje escrito, tiene la responsabilidad de diseñar estrategias metodológicas que estimulen la construcción de significados y faciliten el acceso al lenguaje escrito".¹¹

¹⁰ Guía Didáctica 1995, pág. 19.

¹¹ Guía didáctica 1995, pág. 17.

Por lo dicho y en conformidad con el constructivismo, la Reforma Educativa espera que el docente cumpla la tarea de facilitar o propiciar en el alumno el aprendizaje y la adquisición del conocimiento.

PROPUESTA DIDÁCTICA DE LA REFORMA EDUCATIVA SOBRE LA LECTURA

La Reforma Educativa establece de manera enfática que “El aprendizaje y desarrollo del lenguaje oral y escrito es un tema central en la educación pre-escolar y primaria”¹². Sostiene que el dominio del lenguaje oral, de la lectura y de la escritura que posee un estudiante no sólo resulta fundamental para el aprendizaje de los contenidos de las asignaturas escolares, sino que constituye una fuente de desarrollo cognitivo, afectivo y social.

Es, por lo tanto, un objetivo esencial de la Reforma Educativa lograr que los estudiantes, a través de la educación pre-escolar y primaria, sean competentes en lectura.

Consecuente con el objetivo mencionado, la Reforma ha elaborado dos guías didácticas para la enseñanza de la lectura. Estas guías, elaboradas para ser utilizadas por los maestros en la enseñanza de lectura, han servido de fuente informativa a la autora de este trabajo para analizar los alcances teóricos y prácticos de la Reforma en el área de la enseñanza y aprendizaje de la lectura.

Definición de Lectura

La primera Guía Didáctica (1995) define que “leer consiste en establecer una comunicación con un texto a través de una activa construcción de significado”¹³; y la

¹² Guía didáctica 1995, pág. 11.

¹³ Guía Didáctica 1995, pág. 14.

segunda Guía Didáctica (1997) brinda la siguiente definición sobre el mismo tema: "Leer es comprender un texto escrito a partir de las diferentes claves que ofrece (su forma o silueta, quién lo escribió o mandó, los dibujos, dónde aparece el texto, etc.) y no únicamente de la decodificación de las letras (lectura mecánica)"¹⁴.

Estas definiciones de la Reforma son coincidentes con las definiciones adoptadas en este trabajo sobre lectura: la búsqueda del significado del texto a través de las diferentes claves que ofrece.

DECODIFICACIÓN

La Reforma define a la decodificación de la siguiente manera: "Conocimiento e interpretación de los signos del código escrito y su vinculación con otros signos. Permite traducir el código escrito al lenguaje oral"¹⁵. Además, comenta que "las habilidades de decodificación son necesarias para aprender a leer y escribir en forma competente, pero no son suficientes para definir los procesos de leer y de escribir"¹⁶.

Aunque esta definición es universal en términos de la enseñanza de la lectura, se advierte una intención de diferenciar la práctica de la decodificación de la práctica real de lectura. La Reforma profundiza esta diferencia en la enseñanza de la lectura afirmando que la práctica tradicional del sistema educativo boliviano de la enseñanza de lectura se limitaba a la decodificación, y que los resultados de este método se han ido deteriorando gradualmente.

¹⁴ Ibidem, pág. 10.

¹⁵ Ibidem, pág. 14.

¹⁶ Idem.

LA BÚSQUEDA DE SIGNIFICADO COMO MÉTODO DE LECTURA

La Reforma propone un cambio del método tradicional (enseñanza por decodificación) por un método basado en los criterios modernos de las corrientes constructivistas. Establece que: "en vez de empezar por enseñar las letras, sílabas, palabras y oraciones para llegar al final al texto completo y a su comprensión, se empieza por la búsqueda sistemática del significado de un texto completo para construir, poco a poco todos los elementos que permiten ir más allá en la comprensión del texto - entre otros - las letras"¹⁷. Además manifiesta que: "...se propone abordar la lectura y la producción de textos desde la globalidad de los escritos, de su uso en situaciones reales y desde la búsqueda de su significado: se lee un cuento, una noticia o una carta; no se leen letras sueltas sin significación. Sólo después de percibir la totalidad (el contenido) del cuento, la noticia, o la carta, es que se considera las pequeñas partes (las claves), comprendiendo cual es su contribución al sentido del texto."¹⁸

Se comprueba nuevamente por lo anterior, que la Reforma ha moldeado sus criterios en las teorías recientes. El modelo de enseñanza y aprendizaje del lenguaje utilizado en la guía, corresponde a una integración de dos enfoques teóricos: el holístico y el de destrezas, según explica la Guía de 1995: "La propuesta didáctica de esta guía se basa en la integración de ambos modelos porque considera que una aplicación exclusiva y rígida del modelo de destrezas, tiende a fragmentar la expresión oral, la lectura y la escritura en unidades separadas, sin considerar los recursos lingüísticos de los niños y los materiales escritos de su ambiente. Por otra parte, la aplicación exclusiva del modelo holístico, es decir, el aprendizaje del lenguaje escrito únicamente a través de la inmersión en ambientes letrados, tiende a excluir los datos de la investigación que confirman que la temprana e intensiva enseñanza de los fonemas da como resultado un mejor logro general del rendimiento lector".¹⁹

¹⁷ Guía Didáctica 1997, pág. 10

¹⁸ Idem.

¹⁹ Guía Didáctica 1995, pág. 18

ESTRATEGIAS PARA LA COMPRESIÓN DE LECTURA

Al plantear la Reforma estrategias para la comprensión de lectura, se manifiesta una vez más su consonancia con las teorías actuales expuestas en este marco teórico.

Propone desarrollar estrategias de muestreo, predicción e inferencia. Además, propone el método de cuestionamiento del texto como el más eficaz para desarrollar estas estrategias. A continuación exponemos lo propuesto por la Reforma para el desarrollo de estrategias de comprensión.

En su propuesta de enseñanza de la lectura dirigida a la construcción de significado, la Reforma encarga al maestro, como mediador entre los alumnos y el lenguaje escrito, la misión y responsabilidad de diseñar estrategias metodológicas que estimulen la construcción de significados y faciliten el acceso al lenguaje escrito.

Con la finalidad de buscar el significado de un texto, estas estrategias deben, según la Reforma, activar en los niños esquemas mentales y afectivos para formular hipótesis, predecir y anticipar contenidos, apoyándose en una serie de claves del texto y del contexto. La Reforma también se refiere a las estrategias de muestreo, indicando que el reconocimiento de claves (índices) del texto y del contexto permiten acceder a su significado.

En relación al momento en que debe introducirse la práctica de estas estrategias, la Reforma sostiene: "Es importante que los alumnos aprendan desde muy temprano a utilizar conscientemente estrategias lectoras adecuadas al tipo de texto y al propósito con que leen, con el fin de comprenderlo mejor"²⁰. Estas estrategias son las denominadas estrategias metacognitivas.

²⁰ Guía Didáctica 95, pág. 51

INTERROGACIÓN DE TEXTOS.

La Reforma propone como principal método para desarrollar estas estrategias la *interrogación de textos*. Orienta al maestro a formular a los alumnos algunas preguntas con el fin de ayudarlos a focalizar su atención en las principales claves o apoyos que los llevarán al significado del texto que enfrentan:

- Claves relacionadas con la situación
- Claves relacionadas con las características físicas del texto
- Claves relacionadas con el texto mismo

GUÍA DIDACTICA PARA EL DESARROLLO DE ESTRATEGIAS.

La Reforma Educativa pone a disposición del maestro una amplia gama de estrategias a ser implementadas por medio de ejercicios didácticos donde interactúan alumnos, texto y maestro. A continuación se exponen estas estrategias y el tipo de ejercicios propuestos.

- Estrategia para la activación de conocimientos previos.
Esta estrategia permite al lector contribuir con sus conocimientos previos a la construcción del significado del texto que lee. Los esquemas cognitivos previos del lector aumentan gradualmente sobre la base de sus experiencias, conocimientos, emociones, etc. Los ejercicios propuestos estimulan la vinculación asociativa conocimientos previos del lector y diferentes partes del texto, como ser el título, palabras, contexto, etc.
- Estrategias de interrogación de textos.
Características como la diagramación, las ilustraciones, el tipo de letra, números, forma y otros signos del texto sirven de claves o apoyo a los niños para ayudar en la construcción del significado. Los ejercicios proponen la interrogación de textos buscando claves que diferencien un texto particular de otros.

- Estrategias para la obtención de la idea principal o el sentido global del texto.
Mediante la identificación de partes relevantes del texto, el alumno podrá llegar a la idea principal que sustenta la lectura. Los ejercicios proponen, por ejemplo, la búsqueda de títulos o subtítulos apropiados para el texto con el fin de desarrollar su habilidad de descubrir la o las ideas principales de una historia.

- Estrategias puntuales para vencer obstáculos y dificultades en el caso de textos que el alumno considere algo complejos, tales como:
 - leer más lentamente,
 - releer cada vez que le parezca necesario,
 - detenerse para pensar en lo que ha comprendido,
 - anticipar el contenido de lo que viene a continuación,
 - confirmar si sus hipótesis han sido acertadas, y en caso contrario formular otras,
 - buscar el significado de las palabras no aclaradas por el texto.

- Estrategias para localizar información requerida con eficiencia.
Se proponen ejercicios para obtener información de detalle en el texto. También se fomenta el conocimiento y manejo de diversas fuentes de consulta como, por ejemplo, diccionarios, índices y enciclopedias.

- Estrategias de comprensión inferencial.
Estas estrategias permiten conocer algunos elementos del significado de un texto que no están explicitados en él. Los ejercicios proponen, apoyados en los conocimientos y experiencias personales del lector, motivar la búsqueda de información no explícita del texto, como ideas generales, significados, temas o valores que no están expresamente planteados en el texto y características de los personajes que no aparecen explícitas en el texto.

- Estrategias de auto formulación de preguntas.
Estas estrategias pretenden que los niños se hagan preguntas sobre los textos que leen con la finalidad de encontrar información explícita e implícita del texto que leen. En los ejercicios propuestos interviene el maestro como modelo al auto formularse preguntas.

6

PRÁCTICA DE LA LECTURA

La Reforma Educativa propone tres formas para practicar la lectura:

- 1° Experiencias de lecturas compartidas: el maestro lee cuentos en voz alta a los alumnos. Principalmente, esta forma de lectura desarrolla aptitudes auditivas y de atención en los niños, fomentando el desarrollo de la concentración.
- 2° Lectura en voz alta: debe ser practicada en el marco de una actividad comunicativa. No se pretende hacer un mero ejercicio de evaluación de la calidad de la lectura de los alumnos; más bien se tiende a lograr una correspondencia comunicativa entre lector y oyentes.
- 3° Lectura silenciosa sostenida: sugiere abrir un espacio diario en la escuela para que los alumnos y el maestro lean silenciosamente, en un ambiente cálido y agradable.

MOMENTOS DE ACTIVIDADES EN LA PRÁCTICA DE LECTURA SISTEMÁTICA

En la Guía de 1997, la Reforma plantea desarrollar el ejercicio de leer un texto dividiendo este ejercicio en 5 momentos, dependientes de las actividades que se desarrollarán en el transcurso de esa lectura.

Primer Momento:

Preparación para el encuentro con el texto.

El maestro debe crear en los niños una actitud de expectativa frente al texto y orientar la forma en que se debe leer el texto.

Segundo Momento:

Lectura individual y silenciosa del texto por parte de los niños.

El maestro deberá crear un ambiente propicio para este ejercicio de lectura.

Tercer momento:

Intercambio y confrontación oral de lo comprendido y búsqueda de claves:

I- Intercambio y confrontación oral

Actividad que deberá ser realizada entre los niños, en la cuál ellos intercambian opiniones e ideas sobre el texto leído.

II- Búsqueda de las claves:

El maestro conduce una práctica para la sistematización de la lectura, considerando las siguientes claves contenidas en ella:

1) Contexto del texto.

Aspectos que tienen que ver con el contexto en el que aparece el texto.

2) Principales elementos de la situación de comunicación.

Se refiere a la situación de comunicación en la cual se lee el texto: ¿quién lo escribió?, ¿para quién lo escribió? ¿qué dirá el texto? etc.

3) Tipo de texto.

Por ejemplo, una carta, poema, libro, etc.

4) Organización y forma (silueta) del texto

Se refiere a la forma en la que el texto está puesto en el papel (o en la pared o en otro material), es decir cómo están ordenadas las diferentes partes del texto.

5) Cómo se usa la lengua a lo largo del texto: lingüística textual

Se trata de enfrentar el texto con una unidad estructurada. Hay que comprender cómo el autor/emisor cohesiona las partes del texto y cómo establece la coherencia al interior del texto.

6) Las frases y las oraciones

Se refiere a la sintaxis, al vocabulario y a la puntuación de las oraciones y de las frases.

7) Las palabras y sus estructuras

Se refiere a las partes de las palabras: grafemas, mayúsculas, sílabas, letras, letras que marcan plurales/singulares, persona, tiempo, masculino/femenino; prefijos, sufijos y raíz.

Cuarto Momento:

Síntesis del significado del texto.

Los niños deberán realizar una síntesis de lo que dice el texto para lograr obtener el significado global.

Quinto Momento:

Explicación, por los niños, de como hicieron para leer.

La importancia de este momento según la Reforma radica en que aquí se desarrollan las habilidades para aprender a aprender.

CONCLUSIÓN DEL ANÁLISIS DE LOS CONCEPTOS TEÓRICOS DADOS POR LA REFORMA EDUCATIVA SOBRE LA ENSEÑANZA DE LECTURA

En la parte inicial de este capítulo, sustento teórico de la presente investigación, se expusieron los conceptos manejados sobre la enseñanza de lectura por las teorías más recientes sobre el tema. De manera sucinta, podríamos resumir esos conceptos apoyados en el título sugestivo del libro de Colomer y Camps: enseñar a leer es enseñar a comprender. Esta “comprensión” implica, según los criterios teóricos consultados, la consecución del significado de lo que se lee; estos criterios sostienen que sin significado no hay lectura. Por todo lo expuesto, se puede evidenciar que la metodología propuesta por la Reforma para la enseñanza de lectura coincide plenamente en su fundamento teórico con el concepto anterior y, en general, con los conceptos expuestos en la primera parte de este marco teórico. La metodología que propone la Reforma para la enseñanza de estrategias para la construcción del significado busca los mismos objetivos señalados por los autores referidos en la parte teórica de nuestro trabajo. En consecuencia, se llega a la siguiente conclusión: las bases teóricas de la Reforma Educativa para la enseñanza de lectura están sólidamente sustentadas en la teoría más reciente desarrollada sobre este tema, y sus propósitos y objetivos son claros y coherentes dentro de los lineamientos de esa teoría.

CAPITULO III

ALCANCE DE LAS GUÍAS DIDÁCTICAS DE LA REFORMA EDUCATIVA EN LA ENSEÑANZA DE LECTURA DE COMPRENSIÓN

INTRODUCCIÓN

En el Marco Teórico de este trabajo se hizo un análisis comparativo entre los conceptos utilizados por la teoría más reciente sobre el tema de la enseñanza de lectura y los lineamientos que fundamentan la metodología propuesta para esta enseñanza por la Reforma Educativa. Como se recordará, la conclusión de ese análisis indicaba que toda la fundamentación de la metodología propuesta por la Reforma se ha nutrido de los conceptos que rigen las actuales corrientes teóricas sobre el tema referidas en ese capítulo. En otras palabras, los fundamentos teóricos empleados por la Reforma en la elaboración de sus guías didácticas están debidamente sustentados. Este capítulo estará dedicado a analizar el alcance de las guías didácticas para su utilización por los docentes en la enseñanza de lectura. Nuestro interés es saber si estas guías fueron elaboradas de forma que pudieran ser utilizadas sin dificultades por los maestros que, como ya se dijo, deben adaptarse a un nuevo enfoque de esta enseñanza y emplear una metodología muy diferente a la cual fueron amoldados.

La Reforma Educativa ha puesto a disposición de los maestros dos guías didácticas de lenguaje: la primera data del año 1995, la segunda del año 1997. Como las dos Guías tratan el mismo tema, al realizar el análisis que sigue, vamos a referirnos a ellas como la Guía 95 y la Guía 97 para diferenciarlas. Incluimos las dos Guías en el análisis porque según la Reforma los maestros deben trabajar con ambas.

ANÁLISIS DE LA GUÍA 95

En términos generales, la Guía 95 aborda el tema de la enseñanza de lectura dentro del concepto presentado como “lenguaje integral”, en el cuál la Reforma integra dos modelos teóricos: el holístico y el de destrezas. El modelo holístico sostiene que la enseñanza y aprendizaje de la lectura y escritura son actividades significativas desde el principio para los alumnos; el modelo de destrezas en lo referente a la lectura, es representado por la enseñanza de la decodificación. En forma sinóptica la Guía 95 presenta cuatro principios sobre los que basa su propuesta didáctica: 1) Niños y niñas construyen activamente sus aprendizajes sobre la base de sus conocimientos y experiencias previas. 2) Niños y niñas aprenden mejor cuando sus actividades tienen un propósito claro. 3) Niños y niñas aprenden mejor en situaciones de interacción con otros. 4) Niños y niñas aprenden mejor cuando los contenidos se presentan en contextos y situaciones significativas. Dados estos enunciados la Guía se sumerge casi de inmediato en sus sugerencias metodológicas, inicialmente desarrollando las habilidades de decodificación y posteriormente incursionando, sin mayor preámbulo, en el área de la lectura de comprensión comenzando por el punto 1.4 referido a la interrogación de textos.

Desde el punto 1.4 hasta el punto 1.6.3 (Auto formulación de Preguntas), la Guía se dedica exclusivamente al tema de lectura de comprensión, desarrollando estrategias de lectura. Las metodologías propuestas por esta Guía para el desarrollo de estrategias pueden ser adoptadas, según ella, por el maestro, en la medida en que a su criterio sean oportunas. Una debilidad notoria de este concepto es el hecho de que no se considera que la mentalidad de la mayoría de los docentes destinados a implementar las metodologías propuestas por las guías aún se encuentra anclada en el método tradicional, por lo que sus criterios, o se encuentran recién fortaleciéndose en su adaptación al nuevo enfoque, o son inexistentes ya que no han experimentado un cambio de mentalidad sobre método tradicional respecto al nuevo enfoque. La Guía debería estar formulada para desarrollar los criterios de los docentes para el uso flexible y amplio de las metodologías que en ella se proponen.

La Guía 95 presenta metodologías para el desarrollo de las estrategias de lectura más relevantes en el proceso de aprendizaje de lectura de comprensión, metodologías que a continuación comentamos.

Interrogación de textos: Esta Guía propone desarrollar estrategias de comprensión a través de la realización de preguntas sobre el texto para buscar su significado y predecirlo sobre la base de los conocimientos previos de los alumnos y en algunos indicios o claves que entrega el texto. Este ejercicio ayuda a desarrollar estrategias de activación de conocimientos previos, búsqueda de claves, muestreo, inferencia y predicción.

Observaciones: no se orienta al profesor sobre el sentido de este ejercicio en el desarrollo de la lectura de comprensión y su finalidad dentro de los propósitos para construir el significado de la lectura; tampoco se orienta al docente sobre el momento en que estos ejercicios deben aplicarse. Sin embargo, las sugerencias metodológicas están claramente presentadas y son fácilmente aplicables por el maestro. En las sugerencias metodológicas para este ejercicio existen algunas discordancias como el hecho de pedir a los docentes que ofrezcan variados tipos de textos a los alumnos para luego formular algunas preguntas a los niños con el fin de encontrar las principales claves o apoyos que los llevarán al significado del texto que enfrentan: esto significa que el profesor tendría que manejar simultáneamente todos esos textos lo que hace impracticable el ejercicio. Didácticamente es más coherente la utilización de un mismo texto con todos los alumnos y variar los tipos de textos en distintos momentos en el transcurso de una o varias clases.

Activación de conocimientos previos: Este ejercicio ayuda a desarrollar, mediante los esquemas conceptuales, estrategias para la construcción del significado del texto. Los ejercicios de *activación de conocimientos previos* son presentados de forma coherente para la comprensión y posterior aplicación de ellos por los docentes.

Destrezas básicas de comprensión lectora : La Guía agrupa varias estrategias bajo este título, las cuales comprenden la mayoría de las estrategias básicas propuestas por la teoría para desarrollar lectura de comprensión. Se trata de las siguientes estrategias:

- 1- Estrategias para desarrollar el reconocimiento de la secuencia de las narraciones.
- 2- Búsqueda de la idea principal mediante el uso de títulos.
- 3- Estrategias para conocer la información más relevante.
- 4- Estrategias para reconocer obstáculos que puedan dificultar la comprensión de los textos.
- 5- Estrategias de anticipación.
- 6- Estrategias para formulación y comprobación de hipótesis.
- 7- Estrategias de inferencia.
- 8- Uso del diccionario.

Lamentablemente las metodologías propuestas se encuentran muy sintetizadas, apenas esbozadas, y para ser desarrolladas por profesores inexpertos en la enseñanza de lectura de comprensión no resultan lo suficientemente demostrativas. A pesar de que la Guía 95 indica que las metodologías sugeridas no deben ser trabajadas en forma lineal como una secuencia rígida sino que los maestros pueden combinar, en forma simultánea o de acuerdo a una secuencia que ellos establezcan, actividades de dos o más estrategias, las sugerencias metodológicas que se plantean para el desarrollo de destrezas básicas en comprensión de lectura son presentadas en siete pasos secuenciales de una manera sinóptica con instrucciones demasiado breves y poco esclarecedoras y con la ausencia de un modelo que podría sustentar con mayor facilidad el desarrollo y la aplicación de estos pasos.

Estrategia de auto formulación de preguntas: La estrategia para la auto formulación de preguntas es desarrollada en la Guía 95 de una forma clara y coherente para su manejo y comprensión, con ejemplos y pasos bien definidos donde se indica el propósito y el sentido de este ejercicio. La forma en que se ha presentado la metodología para desarrollar esta estrategia debería haber servido de parámetro para la presentación de las otras estrategias dadas en esta Guía.

Aunque las sugerencias metodológicas de la Guía para el desarrollo de estrategias de comprensión lectora presentan algunas limitaciones, éstas pueden ser puestas en práctica

por los maestros, en la medida en que comprendan los conceptos que rigen el nuevo enfoque de la enseñanza de lectura que se pretende introducir. Por ejemplo, la Guía 95 no brinda mayores comentarios e indicaciones sobre los momentos en que se deberían hacer determinados ejercicios para desarrollar las estrategias. Si el docente tuviese una concepción sólida de la enseñanza de la lectura de comprensión, no precisaría de indicaciones al respecto y elegiría los ejercicios según su necesidad dentro de su planificación de cada clase de lectura. Pero en manos de profesores que recién están introduciéndose al nuevo concepto de la enseñanza de lectura de comprensión, la Guía parecería indicar que los ejercicios propuestos en sus sugerencias metodológicas deben desarrollarse de forma secuencial, siguiendo aparentemente pasos enumerados, situación que sabemos, no es la que busca la Reforma.

La Guía Didáctica 95, con la aparente finalidad de dar un contexto didáctico para la aplicación de las estrategias expuestas en sus puntos 1.4, 1.5 y 1.6.1, sugiere la utilización de una estructura básica que desarrolle las diferentes dimensiones de la comprensión lectora. Esta estructura considera los siguientes cinco aspectos:

- Comprensión literal
- Reorganización de la información
- Comprensión inferencial
- Lectura crítica
- Apreciación personal.

El desarrollo de la estructura propuesta para la comprensión lectora se adecua a los propósitos esenciales para desarrollar la enseñanza de la lectura de comprensión ya que su implementación demanda el surgimiento de las estrategias básicas para la construcción de significado de un texto. En el análisis hecho más arriba sobre el desarrollo de estrategias de lectura de comprensión propuesto por esta Guía, se comentó la necesidad de orientar al maestro sobre el propósito y el sentido de cada estrategia y las situaciones en que debían ser desarrolladas. Con el punto 1.6.2 (Desarrollo de las diferentes dimensiones de la comprensión lectora) se pretende dar solución a esta situación introduciendo el criterio de la estructura mencionada más arriba. Sin embargo, es

evidente que se ha intentado hacer una fusión de dos conceptos complementarios pero no necesariamente correspondientes. En otras palabras, las estrategias planteadas y las sugerencias metodológicas para su aplicación parecen originadas de textos de referencia distintos, produciendo una impresión de inconexión y afectando la estructuración unitaria que debería demostrar una guía didáctica. Las consecuencias podrían ser negativas por la confusión que experimentarían los docentes en el uso de esta Guía.

En nuestro concepto, la debilidad más notoria encontrada en la Guía Didáctica 95 es la ausencia de directrices para desarrollar el ejercicio fundamental en la enseñanza de lectura de comprensión: la construcción del significado de un texto a través de su lectura sistemática y silenciosa. Las estrategias sugeridas en esta Guía sólo podrán ser útiles si se las implementa en este tipo de ejercicio, el cuál no es otra cosa que el acto mismo de leer. No se debe perder de vista el mensaje que brinda el título de la Unidad 1 de la Guía 95, “Los niños aprenden a leer leyendo”.

Las sugerencias metodológicas para desarrollar las estrategias de lectura dadas en la Guía 95, deben considerarse como ejercicios independientes del correspondiente a la lectura sistemática; éstos deberían realizarse en momentos específicamente establecidos para el desarrollo de destrezas lectoras, fuera de aquél destinado para el ejercicio de lectura sistemática. En la sesión de lectura sistemática, una vez finalizada la lectura silenciosa, deberían aplicarse las estrategias sugeridas por la Guía 95 con la conducción del docente.

La Guía 95 puede considerarse como un útil instrumento para el desarrollo de destrezas lectoras a través de la práctica de ejercicios específicos relacionados a variadas estrategias de comprensión lectora. En complementación con la Guía 97, esta Guía puede ser utilizada por los docentes como un manual de ejercicios para desarrollar y practicar estrategias específicas en el proceso del aprendizaje de lectura de comprensión.

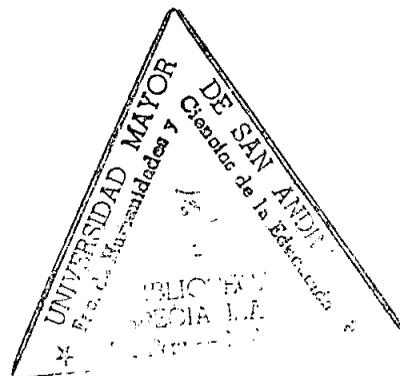
ANÁLISIS DE LA GUÍA 97:

A través del análisis de esta Guía se ha notado un salto considerable en relación a la Guía del 95 en lo referente a la enseñanza de lectura de comprensión. Mientras que ambas manejan la misma filosofía y los mismos conceptos sobre la enseñanza de lectura de comprensión, la primera presenta una serie de vacíos que dificultan la transmisión de los conceptos del nuevo enfoque propuesto para la enseñanza y aprendizaje de la lectura. En primer lugar, se notó la ausencia de una orientación sobre los fines de esta nueva manera de enseñar la lectura (respecto al método tradicional); los docentes, acostumbrados a un método diferente, en la Guía 95 no son orientados hacia el sentido y los propósitos que motivan este sistema de enseñanza. Sin esta adecuada orientación, el resultado de aplicar una Guía que ofrece una metodología diferente a la tradicional es un producto híbrido en el cuál se siguen manejando los conceptos tradicionales y donde las metodologías propuestas han sido injertadas a la fuerza. Obviamente, bajo estas condiciones, la intencionalidad del nuevo enfoque podría resultar desvirtuada.

La Guía 97, evidentemente consciente de estos defectos, replantea la formulación de su enfoque orientando al maestro desde un principio sobre los objetivos reales de la lectura, dando argumentos teóricos junto con justificaciones para facilitar los conceptos que se introducen en reemplazo de los antiguos del método tradicional. En el capítulo referido a la lectura de comprensión, desarrolla los siguientes temas: Qué se entiende por lectura; Por qué se ha optado por este nuevo enfoque; y Cómo aprenden los niños a leer. De esta forma se crea una conciencia del sentido de la tarea que debe desarrollar el maestro al implementar nuevas metodologías de lectura. En forma sinóptica se hace una comparación entre el enfoque del lenguaje integral y los métodos de desarrollo de destrezas. Siguiendo con el propósito de orientar al maestro, la Guía señala los siguientes aspectos como condiciones necesarias para el aprendizaje de lectura de comprensión :

Los niños aprenden a leer

- leyendo textos de verdad en situaciones de verdad,
- Interactuando con los demás,
- formando su propio proyecto como lector,



- descubriendo y desarrollando estrategias para interrogar textos.

De esta manera se introducen sutilmente los conceptos del Constructivismo que forman el trasfondo filosófico de la Reforma Educativa. La Guía 97 también enmienda una deficiencia notoria presentada en la Guía 95: define y contextualiza las estrategias para la comprensión de lectura. Puntualiza como primera estrategia para leer : la lectura silenciosa y luego desarrolla los temas de las estrategias para la formulación y verificación de hipótesis y para el relacionamiento de claves encontradas (estrategias de anticipación, predicción, muestreo de índices, monitoreo, etc. señaladas en nuestro marco teórico). La Guía 97, en claro afán de facilitar el manejo del nuevo enfoque por parte de los profesores, desarrolla de manera didáctica para los docentes los temas primordiales ofrecidos para la enseñanza de lectura de comprensión. Analizadas las importantes diferencias existentes entre una guía y otra, se deriva a la conclusión de que la utilización de ambas en forma indistinta crea una ambigüedad innecesaria. Debido a las carencias de la Guía 95 en lo referente a la presentación del enfoque de la enseñanza de lectura de comprensión, los profesores deberían hacer uso de la Guía 97 como principal herramienta, y utilizar la Guía 95 de forma complementaria para desarrollar ejercicios de estrategias específicas de lectura.

La Guía 97 presenta de manera coherente la forma de desarrollar el ejercicio de lectura sistemática para la búsqueda del significado del texto mediante el empleo de estrategias de comprensión. Se trata del ejercicio de *los cinco momentos de la lectura*:

En el *primer momento* se prepara al niño para el encuentro con el texto y se ofrece un modelo de las acciones a realizarse durante ese momento. Este es un ejercicio imprescindible y, según nuestro criterio, está planteado con coherencia, a pesar de que algunos aspectos importantes no están plenamente desarrollados. En este punto la Guía debería aclarar que la tarea del maestro es motivar a los alumnos, trabajando la activación de sus conocimientos previos, para abordar el texto y crear la expectativa necesaria en los niños. También en este primer momento la Guía expone: “No se trata de que los niños

adivinen el tema mismo, sino el tipo de texto...”²¹ debería referirse en realidad a reconocer el tipo de texto que se está abordando; el reconocimiento del texto contará con lecturas del título, las ilustraciones, etc. pero sin realizar una lectura completa del texto.

En el *segundo momento* los niños deben realizar la lectura individual y silenciosa del texto. Las indicaciones de cómo se debe proceder en este momento también son expuestas de manera clara y sencilla. En referencia a la actuación del maestro durante este momento, la Guía señala que éste debe crear un ambiente propicio para la concentración de los niños. Sin embargo, notamos que no hay ninguna orientación sobre la duración de este momento. Lo indicado es que la lectura elegida por el maestro pueda ser concluida por todos los niños, por lo tanto, la duración será determinada por el ritmo de lectura que tengan los alumnos. Debido a los diferentes ritmos de cada lector, esta duración sólo podrá ser determinada por el maestro, el que deberá tomar en cuenta la necesidad de que todos los alumnos hayan concluido la lectura.

El *tercer momento* se divide en dos partes : la primera dónde los niños hacen intercambio y confrontación oral de lo obtenido de la lectura, confrontando hipótesis, justificando y verificando. La Guía expone que esta actividad es espontánea, sin embargo, debería aclarar que el maestro es quién debe impulsar a los alumnos a intercambiar sus hallazgos entre ellos, y que juntos busquen el significado del texto. En la segunda parte del *tercer momento* se trata de sistematizar la lectura bajo la dirección y las preguntas del maestro para que los niños, apoyados en las claves del texto, construyan el significado, por lo tanto esta segunda parte se llama: búsqueda de claves. Para realizar esta actividad la Guía didáctica plantea en primer lugar que maestro y niños realicen una segunda lectura “colectivamente en el grupo” y más adelante sugiere que se pueden utilizar diferentes textos: “En este tercer momento, los niños en su grupo (y algunas veces con otro grupo que está leyendo el mismo texto, o con el curso, si están leyendo todos el mismo texto), elaboran el significado global del texto”²². Aquí señalamos una incoherencia significativa. Si los niños no están utilizando el mismo texto, ¿cómo pretende la Guía que se realice una lectura

²¹ Guía Didáctica 1997, pág. 66

²² *Ibidem*, pág. 70

colectiva? Es difícil que el maestro haga estas actividades junto con los niños si no usan todos el mismo texto. La Guía supone que cada grupo puede contar con un texto aunque no sea el mismo en todos los grupos. Con una aula numerosa (y aunque no lo sea), el maestro no podrá realizar esta actividad si no tienen todos el mismo texto. Por lo tanto, es nuestra opinión que en las actividades que se realizan en estos cinco momentos se debe utilizar el mismo texto para todos y todo el curso debe realizar la misma actividad, para que el maestro tenga así un control total del desarrollo de las estrategias de lectura en sus alumnos durante el ejercicio de la lectura sistemática, más aún, puede así controlar los grupos de nivel con mayor facilidad y objetividad. En cuanto a la búsqueda de las claves, las preguntas que se plantean para que el maestro haga a los niños, se refieren a señales lingüísticas que aparecen en los textos: la Guía 97 las presenta en siete grupos de claves lingüísticas. Las indicaciones de las preguntas que deben hacerse son claras y sencillas; sin embargo, se nota la ausencia de indicaciones para introducir estrategias de inferencia, de anticipación, de verificación y otras para la construcción del significado del texto. Las estrategias de anticipación, formulación de hipótesis, inferencias, muestreo y verificación deben estar constantemente presentes en este cuestionamiento del texto. El planteamiento de la Guía 97 sobre la búsqueda de claves corre el riesgo de desorientar al maestro llevándolo a una búsqueda de claves para conocer la forma del texto y no así su significado.

El *cuarto momento* está destinado a que los niños realicen una síntesis (resumen) de lo que dice el texto para retomar su significado global. La Guía propone que el resumen se realice mediante un intercambio oral entre todos. Si no se utiliza un mismo texto para todos, este ejercicio sería impracticable. La posición de este estudio es que la síntesis se la debe hacer, así como se procedió en la construcción del significado, partiendo de un solo texto para todos con la ayuda del maestro. Todo el curso debe participar en la elaboración de la síntesis, utilizando estrategias de comprensión y verificando los resultados.

El *quinto momento* tiene dos fases: una primera en que los niños recuerdan cómo leyeron, y una segunda, en la que elaboran algunos instrumentos para acordarse de cómo leer. El argumento que emplea la Guía para la práctica de este *quinto momento* es plenamente consistente con la filosofía de la Reforma ya que está destinado a que los alumnos aprendan

a aprender, por lo que consideramos coherente su inclusión en el proceso del aprendizaje de lectura de comprensión. Sin embargo, consideramos que cuando se están utilizando estrategias de lectura, el maestro debe mostrar al niño las herramientas que está utilizando y al hacerlo, los alumnos van reconociendo las formas de aprender a aprender. En otras palabras, en el transcurso de todos los *momentos* mencionados debería trabajarse la propuesta del *quinto momento*, la cuál resumimos a continuación: que el alumno sea consciente de por qué se hace algo y para que sirve.

Programa de lectura silenciosa sostenida: (Guía 95:pág. 65; Guía 97: pág. 86)

Sugiere abrir un espacio diario en la escuela para que los alumnos y el maestro lean silenciosamente, en un ambiente cálido y agradable. En ambas Guías proponen que se dedique a esta actividad de 10 a 15 minutos diariamente . La propuesta está clara y es aconsejable realizar esta actividad seriamente.

COROLARIO DEL ANÁLISIS SOBRE LAS GUÍAS DIDÁCTICAS

La Guía Didáctica 97 presenta una estructura coherente para la enseñanza de lectura de comprensión. Como todo trabajo, esta Guía es susceptible a modificaciones que puedan tornarla más eficaz; no obstante, en términos generales cumple, según nuestro criterio, con los requisitos de una guía didáctica para la enseñanza de lectura de comprensión; esto implica que los docentes encargados de esta enseñanza pueden manejarla sin mayores obstáculos y lograr implementar a través de ella el proceso de la enseñanza de lectura de comprensión. La Guía Didáctica 95, a pesar de las lagunas que presenta en relación a la orientación teórica sobre lectura de comprensión, puede ser útil como un complemento a la Guía 97 por las metodologías que propone para el desarrollo de estrategias de comprensión lectora. Sin embargo, lo que se debe reclamar de ambas Guías es su excesiva austeridad en la presentación de sus metodologías. Se tiene la impresión, luego de su lectura, de que se ha tratado de resumir en lugar de abarcar; falta generosidad en el

ofrecimiento de explicaciones, ilustraciones, ejemplos y ejercicios. Podemos afirmar que la aridez de las guías no favorecerá la estimulación de su uso por los maestros, quienes se constituyen en el principal vehículo para implementar el nuevo enfoque de enseñanza.

CAPITULO IV

METODOLOGIA PARA LA EVALUACION EN AULAS DEL PROCESO ENSEÑANZA-APRENDIZAJE DE LA LECTURA DE COMPRENSION

INTRODUCCIÓN:

Para la realización de este estudio de investigación sobre la enseñanza de lectura de comprensión en el ciclo primario de las escuelas dentro del nuevo enfoque de la enseñanza de lectura introducido por la Reforma Educativa Boliviana en 1994, y para la consiguiente búsqueda de las respuestas a las interrogantes planteadas en la justificación de este trabajo, interrogantes que, al juicio de esta investigadora, permitirán establecer pautas reales sobre el estado de la educación boliviana en el tema específico de la enseñanza de la lectura, se ha empleado una metodología que permitiese evaluar, dentro de un contexto natural, el proceso de la enseñanza y aprendizaje de la lectura de comprensión. Desde luego, queda claro que este trabajo de investigación, como cualquier otro, para tener sustento científico, debe establecer un modelo, las variables dentro de ese modelo y reglas de comportamiento, para luego verificar a través de la observación en la práctica si el modelo se adecua a la realidad. A través de una observación tal, los resultados e información generados permiten mejorar el modelo o desecharlo. En nuestro caso de investigación hemos propuesto como modelo aquél conformado por los lineamientos y conceptos ofrecidos por la teoría constructivista de la educación y, más específicamente, por la orientación pedagógica y didáctica dadas en la Reforma Educativa Boliviana. Con esta finalidad, se empleó una metodología de trabajo que permitiese a la investigadora realizar un muestreo coherente y sistemático para obtener indicadores del comportamiento educativo de un determinado grupo objetivo, sobre la base de parámetros mensurables y observables a través de visitas a las aulas en momentos en que la actividad investigada sería realizada. Estos indicadores fueron el fundamento para establecer referencias objetivas y la derivación de conclusiones.

Al hablar del Sistema Educativo Boliviano, debemos considerar que éste se encuentra en una etapa de transición entre el sistema anterior y el nuevo regido bajo la Reforma. Aunque en realidad la Reforma Educativa está formalmente establecida, en los hechos esta incorporación aún tiene mucho por recorrer, no sólo en el aspecto administrativo de la educación boliviana, sino también en la incorporación verdadera de los conceptos de la Reforma en el desarrollo educativo dentro de las aulas. En todo el país se ha establecido la Reforma, tanto en primaria como en secundaria; sin embargo, en la aplicación existen núcleos que fueron incorporados plenamente (desde primer grado en forma ascendente) y que constituyen los núcleos en transformación, y los demás núcleos se encuentran en un proceso denominado *de mejoramiento*. Tomando en consideración esta situación, quién realiza este estudio ha efectuado sus observaciones en aquellos centros educativos (núcleos), dónde ya ha sido establecida de forma plena la Reforma.

METODOLOGIA

Este trabajo tiene el propósito de constatar un hecho concreto: la práctica de la enseñanza de la lectura en las escuelas y, a través de la observación directa, determinar las respuestas a las interrogantes planteadas como preámbulo de este trabajo, las que podemos resumir a través de la siguiente pregunta: ¿La enseñanza de la lectura observada en las aulas sigue los lineamientos conceptuales actualizados de la enseñanza de la lectura de comprensión, o simplemente se limita a cumplir de forma parcial la enseñanza de la lectura enfatizando únicamente la mecánica de la lectura?

Para tal efecto, se estableció una metodología de trabajo. Esta metodología debía ser consistente con el tipo de información a obtenerse. En primer lugar, se consideró como lógico elegir una metodología de investigación donde a través de la observación directa se pudiera arribar a los resultados buscados. El tiempo de observación del fenómeno a estudiarse y medirse necesariamente estaba determinado por el tiempo establecido por cada maestro para la clase de lectura, cuya duración oscilaba entre 30 a 50 minutos. Por lo tanto, los períodos de observación para el fenómeno estudiado por esta investigación

pueden ser considerados como cortos. Tomando en consideración que toda la información debía ser obtenida por observación directa y en un periodo de tiempo corto, se debió elegir una metodología que permitiese recoger la información indispensable a pesar de estas limitantes.

TIPO DE INVESTIGACIÓN

Sujetos a las circunstancias anteriormente descritas, donde la investigación sería efectuada en un contexto natural y donde la información obtenida a través de esa observación debía ser interpretada para obtener los significados que fundamentan la “raison d’etre” de este trabajo, la investigación es de tipo cualitativa. Según las características de esta investigación, la información recogida se origina en la observación de la conducta y de la interrelación de los actores que componen el fenómeno estudiado. En síntesis, esta investigación se basa en la “conducta observable”²³ de los actores en situaciones naturales, normales y cotidianas.

DISEÑO DE LA INVESTIGACIÓN

Las variables estudiadas en esta investigación son: la enseñanza de lectura de comprensión en el ciclo de primaria y la metodología de la Reforma Educativa para la enseñanza de lectura. La recolección de información principal sobre el comportamiento de estas variables se realizaría de forma simultánea, en un solo momento, en un tiempo único, representado por el periodo de duración de las clases de lectura, mediante la observación directa, recogiendo la información a medida que se iba produciendo. De esta forma, la investigación que debía ser efectuada sería una investigación no experimental denominada **investigación transeccional o transversal**. Y debido a que el estudio debía proporcionar la descripción de las variables en un grupo de personas, la investigación tuvo un diseño **transversal-descriptivo**.

²³ RODRIGUEZ GOMEZ, Gregorio y otros: “metodología de la investigación cualitativa”. 1996, p 33.

El presente trabajo de investigación, interesado en conocer el proceso de la enseñanza-aprendizaje de la lectura de comprensión en el ciclo de primaria, no ha partido de la formulación de una hipótesis; más bien ha sido diseñado para lograr la verificación del desarrollo en la práctica educativa de los conceptos de enseñanza sostenidos en el marco teórico de esta investigación sobre la enseñanza de lectura de comprensión. Es en este sentido que se plantean como generadores de la investigación preguntas que deben ser respondidas mediante la interpretación de los resultados revelados por el estudio.

La información recogida durante la observación debía responder a una serie de formulaciones ligadas a los conceptos de la enseñanza de la lectura. En consecuencia, se utilizó como instrumento de recolección de información, un formulario basado en criterios estrictamente pedagógicos, diseñado para evaluar los siguientes factores: el comportamiento del educador y el educando, las actividades individuales y colectivas en el aula, los objetivos y las metas, los comportamientos en la práctica en relación a las expectativas teóricas, ejercicios y actividades paralelas para el desarrollo de estrategias de lectura, etc., en resumen para conocer los detalles relacionados al desenvolvimiento de la enseñanza-aprendizaje de lectura en el aula. Este formulario ha sido denominado: Hoja de Observación. A través de esta hoja de observación, la investigadora debía obtener la información anotando para cada indicador valores tales como: frecuentemente, adecuadamente, si, no, rara vez, etc.

Al mismo tiempo se llenó, en forma separada a la Hoja de Observación, un *registro anecdótico* para anotar aspectos del desarrollo de una clase de lectura no contemplados en la Hoja mencionada, generalmente relacionados con actitudes de los maestros y de los alumnos.

Consideramos necesario hacer las siguientes aclaraciones: Se descartaron otras formas de constatación y de encuestas como filmaciones y grabaciones debido a la preocupación de esta investigación por no alterar la naturalidad en la que debía desenvolverse la clase dentro las aulas. En el caso de entrevistas con los docentes, se optó por abordarlos

mediante la charla informal (charlas con duraciones de 15 minutos, aproximadamente) para evitar que ellos se sintiesen evaluados y, consecuentemente, se perdiera la naturalidad y la autenticidad de sus informaciones.

Mediante la recolección y tabulación de los datos de campo, se pudo continuar con el trabajo de gabinete de consolidación e interpretación de los formularios denominados "hojas de observaciones", para luego analizar y estudiar esta información y llegar a las conclusiones que satisfagan el objetivo del estudio.

GRUPO OBJETIVO

Se ha elegido como grupo objetivo de esta investigación, al tercer curso de primaria en los núcleos educativos dónde se ha incorporado plenamente la Reforma Educativa. El motivo de esta elección está respaldado por *criterios pedagógicos* y por la *situación planteada por la reciente implantación del nuevo enfoque del sistema educativo*.

Criterios Pedagógicos

Si bien existe la discusión si se debe practicar únicamente la decodificación desde las primeras etapas del aprendizaje de la lectura, o si se debe incorporar también la comprensión de lectura desde el inicio, está fuera de discusión el hecho de que una vez dominada la decodificación, todo el esfuerzo posterior debe estar dirigido a la comprensión. Considerando la gran regularidad del fonetismo y de grafías existente en la lengua española, transcurrido el primer año escolar, podemos suponer que la destreza decodificadora ha sido dominada. Sin embargo, debido a la persistencia de actitudes tradicionales en la práctica docente, donde la decodificación demanda una excesiva preocupación del maestro, podemos suponer que aún en el transcurso del segundo año escolar se sigue dando énfasis a la mecánica de la lectura. Esto nos ha conducido a pensar que en el tercer grado escolar podemos ver ya la puesta en práctica de la enseñanza de la comprensión de lectura. En el caso de que se hubiera implementado,

como establece la Reforma Educativa, la enseñanza de la lectura de comprensión en forma paralela a los ejercicios de decodificación, la investigadora alentaba la esperanza de poder observar la evolución de la práctica de la lectura en su globalidad, no solo atestiguar la traducción fonética de los signos gráficos, sino también el surgimiento de estrategias para la comprensión lectora.

Situación planteada por la reciente implantación de la Reforma Educativa

Más allá de las justificaciones pedagógicas, para la elección del grupo mencionado está el hecho de la reciente implementación de la Reforma Educativa en el Sistema Educativo Nacional. Se consideró que los educandos y educadores de cursos mayores al de tercer grado de primaria se iniciaron con el método tradicional, y que los resultados que brindaría un estudio sobre un grupo elegido de esos cursos serían confusos debido a que esos educandos y educadores probablemente seguirían arrastrando resabios del método anterior y presentarían características de transición al adaptarse al nuevo sistema, lo que produciría una imagen poco genuina de los resultados de un determinado método.

ESCUELAS ELEGIDAS

El distrito dónde se realizó esta investigación corresponde a la Ciudad de La Paz . Para la muestra se ha elegido seis núcleos escolares de tal forma que en conjunto pudieran representar las distintas zonas de la ciudad. El número de escuelas elegidas estuvo en función del número de núcleos incorporados plenamente a la Reforma, que en el momento de la realización de este trabajo alcanzaba a trece por lo que el universo de la muestra resulta ser muy representativo.

A continuación brindamos la información sobre cada una de las escuelas visitadas, el número de cursos, el número de alumnos por curso y el tiempo dedicado a la observación.

Escuela 1 :

Nombre: HERNANDO SILES

Ubicación: Villa Fátima : Plaza Arandia Final Antezana

Zona: Norte

N# de cursos: 4 (sólo 2 profesoras aceptaron ser observadas, por lo tanto solo se observaron 2 cursos)

N# de alumnos en cada curso: curso A = 37; curso D = 39

Escuela 2 :

Nombre: John Kennedy

Ubicación: Achachicala : Av. Chacaltaya Pje Murillo 10

Zona: Norte

N# de cursos: 3

N# de alumnos en cada curso: curso R = 30; curso A = 28; curso V = 30

Escuela 3 :

Nombre: SAGRADO CORAZÓN DE JESÚS

Ubicación: Chijini Alto : Calle Hnos. Artola S/N

Zona: Centro

N# de cursos: 3

N# de alumnos en cada curso: curso A = 38; curso B = 35; curso C = 31

Escuela 4 :

Nombre: JOSÉ DE SAN MARTIN

Ubicación: Villa San Antonio : Plaza Rev. Luis T.

Zona :Este

N# de cursos: 4

N# de alumnos en cada curso: curso R = 34; curso A = 38; curso V = 38; curso B = 37

Escuela 5 :

Nombre: WALTER STRUB

Ubicación: Cota Cota : Calle Luis Espinal

Zona: Sur

N# de cursos: 4

N# de alumnos en cada curso: curso R = 42; curso A = 40; curso V = 39; curso B = 31

Escuela 6 :

Nombre: MEJILLONES

Ubicación: Villa San Antonio : Plaza Rev. Luis T.

Zona: Este

N# de cursos: 3

N# de alumnos en cada curso: curso A = 26; curso B = 28; curso C = 27

NÚMERO TOTAL DE CURSOS OBSERVADOS

Se observaron un total de 19 cursos (aulas) en las escuelas arriba indicadas.

CAPITULO V

INSTRUMENTO DE RECOLECCION DE DATOS

DISEÑO DEL FORMULARIO "HOJA DE OBSERVACIÓN": CRITERIOS PARA SU ELABORACIÓN

El marco teórico del presente trabajo ha sido elaborado con base en la investigación realizada sobre los conceptos de la enseñanza de la lectura dados por las teorías pedagógicas constructivistas, la psicología cognitiva y por los conceptos manejados al respecto por la Reforma Educativa.

A continuación detallamos los parámetros medidos y el criterio de elección del parámetro:

AMBIENTE EN EL QUE SE DESENVUELVE LA CLASE DE LECTURA

Consideramos que un principio importante para el desarrollo de una clase es la ambientación en la que ésta se lleva a cabo. Por ejemplo, un curso con un alumnado muy numeroso dificulta la labor de enseñanza: a mayor número de alumnos, menor la capacidad de atención que puede brindar el docente y mayor la capacidad de distracción de los alumnos. La configuración del aula también juega un rol importante ya que las disposiciones de los bancos, la estimulación visual de afiches y cuadros, el tamaño del aula, son factores influyentes en el desarrollo de la concentración y percepción estudiantil. Por ejemplo: un aula congestionada, además de presentar la incomodidad natural de toda congestión, no permite la circulación libre de maestro y alumnos cuando se necesitan aproximaciones para hacer preguntas o ejercicios. Un aula con demasiados afiches e ilustraciones, en lugar de motivar, puede distraer y su función de servir como estímulo visual, se diluye. Por el contrario, la ausencia de estímulos visuales es negativa a la complementación que ofrecen estos afiches o cuadros en los primeros cursos de

primaria. La existencia de material bibliográfico como libros, revistas, periódicos, etc. también juega un papel importante en la motivación del estudiante hacia la lectura. Otro factor que ha sido incluido a criterio de la investigadora, es el de interrupciones externas durante la clase de lectura: la clase de lectura precisa captar la atención y lograr la concentración del educando, hecho que en situaciones normales resulta ser un desafío. Lamentablemente esta concentración es a menudo interrumpida por elementos externos, como por ejemplo, personas extrañas al curso que ingresan para tratar con los profesores (colegas, vendedores, parientes u otros).

Para cubrir todos estos aspectos, la Hoja de Observación registra lo siguiente:

Ambiente del aula en la clase de lectura

<u>Indicador</u>	<u>Valoración</u>
- Número promedio de alumnos por aula.....	Número
- Aula congestionada	(sí/no)
- Existencia de afiches.....	(sí/ no)
- Ubicación de bancos	(tradicional/ no tradicional)
- Interrupciones externas en la clase	(dos o más veces/una vez/ no)

PREPARACIÓN PARA LA CLASE DE LECTURA

Partiendo del concepto de que toda clase debe ser estructurada con coherencia dentro del tiempo disponible, y las tareas a ser desarrolladas por el profesor, planificadas en períodos de tiempo, se incluyó en el formulario los siguientes registros:

Preparación para la clase de lectura

- Introducción a la clase de lectura.....(sí/no)
- Instrucciones(sí/no)
- Corrección y/o revisión de tareas.....(sí/no)

TIEMPO DE DURACIÓN DE LA CLASE DE LECTURA

- Tiempo promedio duración clase de lectura(minutos)

ACTITUD DEL MAESTRO EN CLASES

Junto con la misión educadora del maestro y su función de instructor y pedagogo, juega un papel importante su actitud frente a los alumnos: ¿es autoritario?, ¿presta atención al desenvolvimiento individual de los alumnos?, ¿motiva el interés de los alumnos?, ¿es coherente en sus instrucciones?, ¿facilita la comprensión de los niños?, ¿utiliza un lenguaje apropiado para los alumnos?, ¿tiene un dominio adecuado del idioma?

Para obtener esta información se han elaborado los registros que más abajo se detallan. En la medición del comportamiento de estos indicadores se han utilizado los adverbios *frecuentemente*, *rara vez*, *si* y *no*. El criterio para el uso de *frecuentemente* se establece para las situaciones donde la acción sucede siempre o casi siempre (con contadas excepciones; a lo sumo tres). El criterio para el uso de *rara vez* se establece para todas las situaciones donde no cumplen las condiciones de *no* y de *frecuentemente*.

Actitud del maestro en clases

- Regaña (frecuentemente/rara vez/ no)
- Amenaza (frecuentemente/rara vez/ no)
- Atiende los comentarios de los niños..... (frecuentemente/ rara vez/ no)
- Atiende las respuestas solicitadas (frecuentemente/ rara vez/ no)
- Motiva la interacción entre niños (frecuentemente/ rara vez/ no)
- Emite instrucciones coherentes(sí/no)
- Asigna tareas para la casa sobre la lectura(sí/no)

Para la medición del comportamiento de los siguientes indicadores se han utilizado los adjetivos *adecuado*, *inadecuado*, *suficiente* e *insuficiente*.

- Para facilitar la comprensión de los niños, el lenguaje que utiliza el maestro es *adecuado* cuando se ajusta a la evolución idiomática correspondiente a los niños de edad escolar. Por ejemplo, la utilización por el profesor de vocabulario ajeno al léxico normal de un niño no facilita la tarea de la búsqueda de comprensión, por lo que esto resulta “inadecuado”. La estructuración de preguntas y de oraciones que realiza el docente a lo largo del desarrollo de una clase de lectura, deberá también “adecuarse” al nivel idiomático de un niño que se encuentra iniciando su carrera escolar. Por ejemplo, el empleo de frases y preguntas complicadas y artificiosas durante la clase de lectura no es “adecuado” para facilitar la comprensión de los niños.

- El dominio del idioma por parte del docente es un factor adicional que influye en la enseñanza de la lectura. Como constituyente del aprendizaje de lectura está la expansión del dominio del lenguaje y del vocabulario de los niños. Los maestros que emplean un “limitado” vocabulario entorpecen la tarea de enseñanza al no estimular el aprendizaje de nuevo vocabulario debido a esta carencia. Un dominio pobre de la lengua española, afecta también el proceso de enseñanza. Un profesor que dificulta la comprensión de los alumnos por su pobreza idiomática tiene un dominio de lenguaje *limitado*; un profesor cuyo dominio de la lengua no obstaculiza la comprensión, tiene un dominio de lenguaje *suficiente*.

Lenguaje que utiliza el maestro

- Facilita la comprensión de los niños..... (adecuado/ inadecuado)
- Dominio del idioma-vocabulario del maestro.....(suficiente/limitado)

PARTICIPACIÓN DE LOS ALUMNOS

Consideramos que la parte fundamental del ambiente en que se desarrollan las actividades de enseñanza de lectura, es creada por la participación de los alumnos. Esta participación es fruto directo del esfuerzo que debe desarrollar el profesor para motivarla. La participación de los alumnos se evidencia a través de las preguntas que éstos realizan y su disposición para hacerlas, su aporte de ideas, comentarios y experiencias; la colaboración entre ellos y su predisposición para responder las preguntas del maestro y/o de sus compañeros. Se utilizan los adverbios *frecuentemente*, *rara vez*, *sí* y *no* para medir las actividades controladas por estos parámetros. Por tratarse de la medición de las acciones de varios individuos que componen el conjunto de alumnos de una clase, el adverbio *frecuentemente* adquiere una semántica algo distinta para esta situación particular: calificamos como *frecuentemente* a la participación activa y constante de la mayoría de los alumnos. El adverbio *rara vez*, en cambio, refleja poca participación de los alumnos, tanto en número como en frecuencia.

- **Participación de los alumnos**

- Los niños hacen preguntas (frecuentemente/ rara vez/ no)
- Aportan ideas y comentarios (frecuentemente/ rara vez/ no)
- Colaboración entre niños (frecuentemente/ rara vez/ no)
- Predisposición a responder preguntas (sí/no)

LECTURA DE COMPRENSIÓN: GUÍA DIDÁCTICA - REFORMA EDUCATIVA

Para efectuar la medición de indicadores sobre la enseñanza de la lectura de comprensión, hemos utilizado la referencia didáctica propuesta por la Reforma Educativa sintetizada en *los cinco momentos de la lectura*. La forma de realización de los ejercicios que corresponden a los cinco momentos de la lectura han sido medidos con los adverbios *adecuadamente*, *inadecuadamente* y *no*. El uso de *adecuadamente* corresponde a las circunstancias donde el desarrollo del ejercicio es completo, cumpliendo con todo lo

instruido para el efecto por la guía didáctica; se emplea el término *inadecuadamente* para los casos donde se realiza el ejercicio de forma incompleta sin cumplir con todo lo señalado por la guía didáctica. A criterio nuestro, se adicionaron observaciones sobre pautas importantes en el desarrollo de la clase de lectura como ser si el maestro permite que todos los alumnos concluyan su lectura; o si el mismo texto es utilizado por todos en la sesión de lectura. Otro aspecto considerado en la hoja de observaciones es la utilización de más de un texto en una sesión de lectura. Para este efecto se han colocado los siguientes registros:

LECTURA DE COMPRENSIÓN : GUÍA DIDÁCTICA – REFORMA EDUCATIVA

Los cinco momentos de lectura:

- 1) Preparación para el encuentro con el texto (adecuadamente/inadecuadamente/no)
- 2) Lectura individual y silenciosa (adecuadamente/inadecuadamente/no)
- 3) Intercambio y confrontación oral (adecuadamente/inadecuadamente/no)
 Búsqueda de claves (adecuadamente/inadecuadamente/no)
- 4) Síntesis del significado (adecuadamente/inadecuadamente/no)
- 5) Explicación de los niños de cómo hicieron para leer
 (adecuadamente/inadecuadamente/no)
 - Maestro espera que todos los niños terminen lectura(sí/no)
 - Todos leen el mismo texto(sí/no)
 - Cuántos textos se utiliza en una clase de lectura (cantidad)

ESTRATEGIAS DE LECTURA DE COMPRENSIÓN

El tema central de este trabajo, reflejado en la Hoja de Observación, es conocer si se desarrollan lectura de comprensión y las estrategias inherentes. Por ese motivo, se registra información sobre el trabajo del maestro en relación a la introducción del tema, al desarrollo de estrategias de anticipación, de inferencia y de verificación, estrategias de interrogación de textos, estrategias para incorporar conocimientos previos al proceso de predicción, orientación a los alumnos sobre el reconocimiento de obstáculos, el

reconocimiento de secuencias de la narración, construcción de la idea principal. Esta información se encuentra presentada en la hoja de observaciones de la siguiente manera:

Estrategias de lectura de comprensión

Trabaja el maestro la motivación

- Antes de la lectura introduce el tema(sí/no)
- Se habla del tema con la participación de los alumnos(sí/no)
- Sólo el maestro habla del tema(sí/no)
- Utiliza las experiencias o conocimientos de los alumnos(sí/no)
- Utiliza otras formas de motivación(sí/no)

Trabaja el maestro:

- La anticipación (todo el proceso/parcialmente/no)
- La verificación (todo el proceso/parcialmente/no)
- La inferencia (todo el proceso/parcialmente/no)

Promueve el maestro ejercicios de interrogación de textos

- Claves relacionadas con la situación.....(sí/no)
- Claves relacionadas con las características físicas del texto.....(sí/no)
- Claves relacionadas con el texto mismo(sí/no)
- En que momento de la lectura se realizan estos ejercicios (al abordar la lectura/ durante/ al finalizar).

Trabaja la activación de conocimientos previos que tienen relación con el tema del texto

- Al abordar la lectura(sí/no)
- Durante toda la lectura(sí/no)
- Ayuda a los niños a reconocer ciertos obstáculos que pueden dificultar la comprensión de los textos.....(sí/no)

- Ayuda a conocer las secuencias de la narración(sí/no)

- Enfatiza la localización de la información principal(sí/no)

Promueve ejercicios sobre las diferentes dimensiones de la comprensión lectora formulando preguntas de:

- Comprensión literal(sí/no)

- Reorganización de la información mediante procesos de clasificación - esquemización - y síntesis.....(sí/no)

- Comprensión inferencial(sí/no)

- Ejemplos que utiliza el maestro(adecuados/ inadecuados/no hace)

Nota: *adecuado* se utiliza para el caso en que los ejemplos están contextualizados con el tema de la lectura.

- Promueve ejercicios de lectura crítica(sí/no)

- Promueve ejercicios de apreciación personal(sí/no)

- Promueve la auto formulación de preguntas.....(sí/no)

- Exige la reproducción de la versión textual de lo leído...(frecuentemente/ rara vez/ no)

Nota: *frecuentemente* es utilizado para el caso donde el maestro demuestra que esta práctica es ejercitada normalmente después de cada lectura. El uso de *rara vez* es elegido para los casos donde el maestro realiza la práctica de manera excepcional.

Cuando hay vocabulario nuevo:

- El maestro explica el significado(inmediatamente/después de la lectura/ no)

- El maestro pide que se utilice el diccionario.....(inmediatamente/después de la lectura/ no)

- El promueve ejercicios para inferir significado.....(inmediatamente/ después de la lectura/ no)

Nota: *inmediatamente* es utilizado para el caso donde el maestro realiza la acción en el preciso momento en que se presenta una palabra nueva.

Textos cuyo tema son instrucciones

- Los alumnos leen en silencio(sí/no)
- Un alumno lee para todos(sí/no)
- El maestro lee para todos(sí/no)
- Todos los alumnos leen en coro.....(sí/no)
- Los alumnos interpretan las instrucciones(sí/no)
- El maestro interpreta las instrucciones(sí/no)

USO DE MATERIAL DE LECTURA

Como complementación necesaria al curso de lectura, es importante que los alumnos dispongan de material escrito y, si es posible, de diversas características: cuentos, periódicos, diccionarios, enciclopedias, revistas, etc. La Hoja de Observaciones registra el porcentaje de maestros que utilizó los módulos de la Reforma, material de biblioteca, u otro material.

Uso de Materiales de Lectura

- Módulos de la Reforma..... (sí, no)
- Material de Biblioteca..... (sí, no)
- Otro material (sí, no)

PRÁCTICA DE LA LECTURA ORAL

La lectura oral es una de las maneras de practicar la decodificación. Es la lectura silenciosa la que realmente ayuda a la comprensión. No obstante, la lectura oral ejercita al alumno en la pronunciación, entonación, en el uso de la puntuación y cumple con algunos fines subalternos como por ejemplo dotar al alumno de cierta práctica en el uso oral de la lengua. Pero esta práctica debe ser limitada; su ejercicio continuado perjudica los propósitos verdaderos de la enseñanza de la lectura. Debemos recordar que cuando se ejercita lectura de comprensión, no se puede practicar lectura oral si no es con un objetivo específico como el de releer una oración, o releer alguna palabra. En muchos casos, la lectura oral se convierte en un vicio por su uso exagerado y algunos maestros no solamente caen en este vicio sino que lo empeoran al interrumpir la lectura oral haciendo correcciones frecuentes de diverso tipo, creando inseguridad en el lector. La información reunida por las Hojas de Observación es registrada de la siguiente manera:

- **Práctica de la lectura oral**
- Tiempo promedio dedicado a la lectura oral.....(minutos)
- Se practica únicamente lectura oral(sí/no)
- Se practica lectura oral después de lectura silenciosa.....(sí/no)
- Comportamiento de los alumnos mientras alguien hace lectura oral.....
..... (sigue la lectura/ se distrae)
- El maestro interrumpe la lectura oral..... (frecuentemente/ rara vez/ no)

PROGRAMA DE LECTURA SILENCIOSA SOSTENIDA

La Reforma Educativa establece, a través de sus guías didácticas, que la manera más adecuada de practicar lectura de comprensión es a través de un programa de lectura silenciosa sostenible. Este programa constituye un complemento de las actividades de lectura escolar programadas habitualmente por los maestros y permite que el niño tenga

experiencias individuales de práctica de lectura. La Hoja de Observaciones registra la información siguiendo los pasos establecidos por el programa, bajo la siguiente manera:

Programa de lectura silenciosa sostenida

- Los alumnos escogen el material(sí/no)
- El maestro también lee(sí/no)
- Todos leen a su propio ritmo(sí/no)
- El horario se cumple con rigurosidad(sí/no)
- Maestro asigna tareas para la casa(sí/no)

CAPITULO VI

INFORMACIÓN CONSOLIDADA DE LAS HOJAS DE OBSERVACIONES

INTRODUCCIÓN

Este capítulo contiene los datos consolidados de los formularios denominados “Hojas de Observaciones”, llenados durante las observaciones efectuadas en 19 aulas de las escuelas visitadas para esta investigación.

Para consolidar la mayoría de los datos se utilizó el procedimiento de representar los valores registrados por cada indicador en forma porcentual; obviamente se consideró como el cien por ciento a la suma del número total de valores registrados por indicador. Por ejemplo, sobre el indicador relacionado al *congestionamiento de aulas* se registró que de un total de 19 aulas 10 estaban congestionadas, esto representa el 53% del total de esas aulas. (Se optó en todos los casos de porcentajes con decimales, redondearlos al próximo número entero).

Se presentan algunos casos donde la representación porcentual es irrelevante, como por ejemplo el promedio de alumnos por aula o el tiempo promedio de duración de clase de lectura, casos donde simplemente se representan los valores consolidados por números enteros.

Con el afán de lograr claridad en la representación de la información consolidada de las “hojas de observación”, se realiza un desglose de esa información acompañando comentarios sobre las observaciones recogidas durante las visitas a las aulas, y tablas con el resumen de la correspondiente información. En la parte final de este capítulo presentamos el formulario denominado “Hoja de Observación”, con los datos consolidados de las 19 aulas observadas.

CONSOLIDADO DE DATOS

AMBIENTE DEL AULA EN LA CLASE DE LECTURA

- Número promedio de alumnos por aula
El número promedio de alumnos por aula es 35.

- Aulas congestionadas :
53% de las aulas están congestionadas.

Comentario.-

La mayoría de las aulas observadas están congestionadas debido al poco espacio existente entre bancos, hecho que dificulta el desplazamiento del docente y de los alumnos; esto, consecuentemente, entorpece la labor de monitoreo que debe ejercer el docente y la interacción que debe existir entre los alumnos.

- Existencia de afiches:
42% de las aulas tienen demasiados afiches y trabajos murales.
42% no tienen ningún afiche ni trabajo mural.
16% de las aulas tienen una equilibrada disposición de trabajos murales y afiches.

Comentario.-

Un porcentaje elevado de cursos tiene las paredes saturadas de trabajos y afiches; un porcentaje equivalente no tiene trabajo ni afiche alguno sobre los muros.

- Ubicación de bancos:
58% tiene una disposición no tradicional de los bancos.
42% tiene una disposición tradicional de los bancos.

Comentario.-

Se observó que la ubicación de los bancos de forma no tradicional (agrupados entre cuatro o seis personas), ayuda a los niños a compartir e interactuar más. Se observó que algunos niños interactúan entre ellos, es decir que se preguntan o tratan de ayudarse a pesar de la falta de motivación de parte del maestro para este fin.

- Interrupciones externas:

58% de las clases tuvieron interrupciones frecuentes.

21% de las clases tuvieron interrupciones rara vez.

Comentario.-

Se observó que la mayor parte de las clases son interrumpidas constantemente por varios motivos externos: visitas de amigos, colegas, vendedores, directores, etc. Se observó también que estas interrupciones perjudican la concentración de los alumnos durante la lectura o en los ejercicios de comprensión.

Cuadro Resumen N° 1

AMBIENTE DEL AULA EN LA CLASE DE LECTURA	
INDICADOR	VALOR
Número promedio de alumnos Por aula	35
Aula congestionada	53% de las aulas están congestionadas; 47% no lo están
Existencia afiches en Las aulas	42% recargadas de afiches; 42%,no tienen, 16% equilibrado.
Ubicación de bancos	58% disposición no tradicional; 42%, ubicación tradicional.
Interrupciones externas en clase	58%, Frecuentes; 21%, Rara vez; 21%, No.

PREPARACIÓN PARA LA CLASE DE LECTURA

- Introducción a la clase de lectura:

100% de los docentes no dedicó tiempo a esta actividad.

Comentario.-

La introducción es una actividad fundamental en el proceso de lectura dentro del aula cuando se realiza un ejercicio con el conjunto de alumnos. La carencia de una introducción crea un vacío inicial que afectará todo el proceso posterior del ejercicio.

- Instrucciones sobre los ejercicios:

68% de los docentes no da instrucciones de cómo se debe proceder con un determinado ejercicio.

- Tiempo dedicado a corrección de tareas:

100% de los docentes no dedicó tiempo a esa labor.

Comentario.-

La revisión de tareas en clase es una actividad muy perjudicial para el desarrollo de la clase de lectura por el tiempo que consume. Afortunadamente, no se observó que se realizara esta actividad en ninguna de las aulas visitadas.

TIEMPO PROMEDIO DE DURACIÓN DE CLASE DE LECTURA

La duración promedio de las clases observadas es de 33 minutos.

Cuadro Resumen N° 2

PREPARACION PARA LA CLASE DE LECTURA	
Introducción a la clase de lectura	Ningún docente realizó una introducción a la lectura.
Instrucciones	Si, 32% ; No, 68%.
Corrección y/o revisión de tareas	Ningún profesor revisó tareas.
Tiempo promedio de duración de la clase de lectura	33 minutos

ACTITUD DEL DOCENTE EN CLASES

- Regaña o Amenaza

Se observó que en la mayoría de las aulas no hay regaño ni amenazas por parte del maestro hacia los niños.

- Atiende los comentarios

63% de los docentes no atiende los comentarios de los niños, y el 21% rara vez lo hace. La Reforma postula clases activas y participativas pero, como se evidencia, en 84% de los cursos observados los docentes no cumplen con este objetivo.

- Atiende las respuestas solicitadas

47% de los maestros no prestó atención alguna a las respuestas de los niños, y otro elevado porcentaje lo hacía rara vez (37%). Solamente 16% cumplió con lo que se espera de docentes encargados de cursos de lectura, atendiendo las respuestas de los niños.

- Motiva la interacción entre los niños

90% de los maestros no motivan la interacción entre los niños.

Comentario.-

La Reforma Educativa destaca la necesidad de la interacción entre alumnos (Guía Didáctica 1997, páginas 25 y 26); sin embargo, la gran mayoría de los docentes no ha introducido esta modalidad en sus cursos.

- Emite instrucciones coherentes

53% de los maestros emiten instrucciones coherentes. 47% de los maestros emiten instrucciones incoherentes (contradictorias) a los alumnos.

Comentario.-

Casi la mitad de los maestros observados no facilitan la conducción de la atención comprensiva de los niños al desorientarlos con instrucciones contradictorias, posiblemente fruto de una preparación inadecuada o inexistente de la clase de lectura.

Esto, por supuesto perjudica al niño ya que se observó que los niños se sienten confundidos y el resultado es que no hacen el ejercicio porque no comprenden qué es lo que deben hacer.

- Asignación de tareas para la casa

Se observó que el 95% de los docentes no da tarea para la casa sobre la clase de lectura.

Comentario.-

Los cinco momentos de la lectura deben cumplirse íntegramente dentro del aula. Esto no incluye otro tipo de tareas que podrían complementar las lecturas hechas en clase, o que tengan la finalidad de estimular la práctica lectora fuera del curso, lo que desde todo punto de vista resulta muy positivo. No obstante, el ejercicio realizado en la clase debe concluir en la misma clase para obtener los resultados propuestos.

LENGUAJE QUE UTILIZA EL MAESTRO

- Facilita la comprensión de los niños

Todos los maestros observados utilizan un lenguaje adecuado para los niños.

- Dominio del idioma/vocabulario del maestro

79% de los maestros observados utiliza un idioma y vocabulario limitados.

Cuadro Resumen N° 3

ACTITUD DEL DOCENTE EN CLASES	
Regaña	5%, Rara vez; 95%, No.
Amenaza	5%, Rara vez; 95%, No.
Atiende los comentarios de los niños	63%, No; 21%, Rara vez; 16%, Frecuentemente.
Atiende las respuestas solicitadas	47%, No; 37%, Rara vez; 16%, Frecuentemente.
Motiva la interacción entre los niños	90%, No; 5%, Rara vez; 5%, Frecuentemente.
Emite instrucciones coherentes	53%, Sí; 47%, No.
Asigna tareas para casa sobre la lectura	5%, Sí; 95%, No.
LENGUAJE QUE UTILIZA EL MAESTRO:	
Facilita la comprensión de los niños	100%, adecuado.
Dominio del idioma-vocabulario del maestro	79%, Limitado; 21%, Suficiente.

PARTICIPACIÓN DE LOS ALUMNOS

- Los niños hacen preguntas

En 58% de las aulas los niños no participaron con preguntas; en 21% de las aulas los niños rara vez participaron con preguntas y sólo en 21% de las aulas existió una participación activa de los niños con preguntas.

Comentario.-

La actitud de los niños frente a la lectura de comprensión es pasiva, la mayoría no pregunta, no aporta, no comenta. Sin la motivación del maestro, los alumnos no tienen mucha opción de participación y optan por callar.

- Aportan ideas y comentarios

En 68% de las aulas los niños no participan con ideas ni comentarios; en 20% de ellas lo hacen rara vez y sólo en 12% de ellas la participación es activa (frecuentemente).

- Colaboración entre niños

En 68% de las aulas los niños trabajan en forma aislada sin interactuar con sus compañeros; en 26% de ellas lo hacen rara vez y sólo en 6% de ellas la interacción es activa (frecuentemente).

Comentario.-

Muy pocos alumnos se colaboran entre ellos en la clase de lectura. La falta de participación interactiva de los alumnos muestra que uno de los enunciados básicos de la Reforma no está siendo aplicado.

- Predisposición a responder preguntas

En 80% de las aulas los niños no mostraron una predisposición a responder preguntas.

Comentario.-

La mayoría responde a las preguntas del maestro de forma mecánica o simplemente no responde. Este resultado corrobora los anteriores, y permite ver que no existe motivación de parte de la mayoría de los docentes para lograr la integración de los alumnos en el proceso activo de la construcción del conocimiento.

Cuadro Resumen N° 4

PARTICIPACION DE LOS ALUMNOS	
Los niños hacen preguntas	58%, No; 21%, Rara vez; 21%, Frecuentemente.
Aportan ideas y comentarios	68%, No; 20%, Rara vez; 12%, Frecuentemente.
Colaboración entre niños	68%, No; 26%, Rara vez; 6%, Frecuentemente.
Predisposición a responder preguntas	80%, no; 20%, si.

PROMOVER 5 MOMENTOS DE LECTURA DE COMPRENSIÓN

1) Preparación para el encuentro con el texto

El 95% de los profesores no hace el ejercicio de *preparación para el encuentro con el texto*. Sólo un profesor observado realizó este ejercicio haciendo algunas preguntas relacionadas con las características físicas del texto pero sin que se creara la expectativa que este *momento* propuesto por la Reforma espera; por lo tanto, en este caso se hizo el ejercicio inadecuadamente.

2) Lectura individual y silenciosa

El 21% de los profesores realiza adecuadamente la práctica de lectura individual y silenciosa con los niños.

El 42% de los profesores hace el ejercicio de manera inadecuada. Se observó que la práctica de la lectura oral prima sobre la lectura silenciosa.

El 37% de los profesores no realizó este ejercicio; solamente dedicaron la clase a la lectura oral.

Nota: Del 21% de profesores que realizó la práctica de la lectura individual y silenciosa, sólo el 50% no hizo lectura oral posterior; la otra mitad, sí lo hizo.

3) Intercambio y confrontación oral y búsqueda de claves

El 100% de los profesores no realizó el ejercicio de intercambio y confrontación oral.

El 95% de los profesores no realizó el ejercicio de búsqueda de claves.

4) Síntesis del significado

El 100% de los profesores no realizó el ejercicio para lograr síntesis del significado.

4) Explicación de los niños de como hicieron para leer

El 100% de los profesores no realizó el ejercicio correspondiente a este momento.

Resumen de los resultados sobre los cinco momentos de lectura sistemática. En la totalidad de las aulas observadas no se promueven los 5 momentos de lectura sistemática. Se observó que la práctica de la lectura oral prima sobre la silenciosa.

- El maestro espera que todos los niños terminen la lectura

Del porcentaje anterior (63%) de los cursos donde se realiza lectura silenciosa (adecuada o inadecuadamente), sólo 50% de los profesores permiten que los alumnos terminen su lectura. El resto de los profesores empiezan a hacer preguntas antes de que todos los niños hayan completado su lectura.

- Todos leen el mismo texto

Se observó que en la mayoría de las aulas (74%), se utiliza el mismo texto para todos en los ejercicios de lectura.

En 26% de las aulas todos los niños tenían diferentes textos (de la biblioteca).

- Cuántos textos se utiliza en una clase de lectura

En el 63% de las aulas se utilizó un texto para la clase de lectura; mientras que en las aulas restantes se utilizó más de un texto.

Cuadro Resumen N° 5

LECTURA DE COMPRENSION: Reforma Educativa	
LOS 5 MOMENTOS DE LECTURA:	
Preparación para encuentro con el texto	95%, No realizan; 5%, Inadecuadamente.
Lectura individual y silenciosa/niños	37%, No realizan; 42%, Inadecuadamente; 21%, Adecuadamente.
Intercambio y confrontación oral	100%, No realizan.
Búsqueda de claves (7)	95%, No realizan; 5%, Inadecuadamente.
Síntesis del significado	100%, No realizan.
Explicación de los niños de cómo hicieron para leer	100%, No realizan.
Maestro espera que todos los niños terminen lectura	53%, No; 47%, Sí.
Todos leen el mismo texto	26%, No; 74%, Sí.
Cuantos textos se utiliza en una clase de lectura	37%, Más de un texto; 63%, Un texto.

ESTRATEGIAS DE LECTURA DE COMPRENSIÓN

Trabaja el maestro la motivación

- Antes de la lectura introduce el tema

El 100% de los maestros no introduce el tema de la lectura.

- Se habla del tema con la participación de alumnos

En la totalidad de las aulas los maestros no hablan del tema del texto previo a su lectura con la participación de los alumnos.

- Utilización de experiencias o conocimientos de alumnos

El 100% de los docentes no utiliza las experiencias de los alumnos o sus conocimientos como motivación a la lectura.

- Utilización de otras formas de motivación

La totalidad de los maestros no utiliza otras formas de motivación a la lectura.

Resumen: En la totalidad de las aulas los maestros no trabajan la motivación a la lectura.

Trabaja el maestro:

- La anticipación

El 100% de los maestros no trabaja la anticipación.

- La verificación

El 100% de los maestros no trabaja la verificación.

- La inferencia

El 100% de los maestros no trabaja la inferencia.

Resumen: En la totalidad de las aulas los maestros no trabajan la anticipación, la verificación ni la inferencia.

Promueve ejercicios de interrogación de textos

- Claves relacionadas con la situación (Aspectos que tienen que ver con el contexto del texto).

El 100% de los maestros no pregunta sobre claves relacionadas con la situación.

- Claves relacionadas con el tipo de texto y sus características físicas.

El 95% de los docentes no pregunta sobre claves relacionadas con el tipo y las características físicas del texto

- Claves relacionadas con el texto mismo (formato y diagramación del texto).

El 95% de los docentes no pregunta sobre claves relacionadas con el texto mismo.

- En que momento de la lectura se realizan estos ejercicios

La única maestra que realizó estos ejercicios, lo hizo al abordar la lectura.

Trabaja la activación de conocimientos previos que tienen relación con el tema del texto

- Al abordar la lectura

El 100% de los docentes no trabajó la activación de conocimientos previos al abordar la lectura.

- Durante la lectura

Sólo el 16% de los docentes trabajó la activación de conocimientos previos durante la lectura.

Resumen: La mayoría de los maestros no trabajan la activación de conocimientos previos ni antes, ni durante la lectura.

Ayuda a los niños a reconocer ciertos obstáculos que pueden dificultar la comprensión de los textos

En la totalidad de las aulas observadas, los maestros no ayudaron a los niños a reconocer ciertos obstáculos que pueden dificultar la comprensión de los textos. Se evidenció que la mayoría de los docentes no señalan los obstáculos que los niños puedan confrontar al hacer la lectura de comprensión, y definitivamente no ayudan a reconocerlos ni a corregirlos.

Ayuda a conocer las secuencias de la narración

El 100% de los maestros no ayuda a los niños a conocer las secuencias de la narración.

Enfatiza la localización de información principal

El 100% de los maestros no enfatiza la localización de la información principal.

Comentario.-

Se observó que los docentes no enfatizan la localización de la información principal, por lo tanto los alumnos no tienen una idea clara de que es lo que el texto dice. Se observó que los alumnos se quedan con información aislada sobre el texto, es decir algunos datos y nada más.

Enfatiza la localización de información explícita

El 100% de los maestros promueve ejercicios formulando preguntas de comprensión literal.

Ejemplos que utiliza el maestro

El 63% de los maestros no emplea ejemplos en la clase de lectura. El 37% restante recurre a ejemplos adecuados.

Promueve ejercicios de lectura crítica

La totalidad de los maestros no promueve ejercicios de lectura crítica.

Promueve ejercicios de apreciación personal

La totalidad de los maestros no promueve, en ningún momento, ejercicios de apreciación personal.

Promueve la auto formulación de preguntas

La totalidad de los maestros no promueve ejercicios de auto formulación de preguntas.

Cuadro Resumen N° 6

ESTRATEGIAS DE LECTURA DE COMPRENSION	
TRABAJA EL MAESTRO LA MOTIVACION:	
Antes de la lectura introduce el tema	No, 100%.
Se habla del tema con la participación de alumnos	No, 100%.
Sólo el maestro habla del tema	No, 100%.
Utiliza las experiencias o conocimientos de los alumnos	No, 100%.
Utiliza otras formas de motivación	No, 100%.
TRABAJA EL MAESTRO:	
LA ANTICIPACIÓN	No, 100%.
LA VERIFICACIÓN	No, 100%.
LA INFERENCIA	No, 100%.
PROMUEVE EL MAESTRO EJERCICIOS DE INTERROGACION DE TEXTOS:	
Claves relacionadas con la situación	No, 100%.
Claves relacionadas con las características físicas del texto	No, 95%; Sí, 5%
Claves relacionadas con el texto mismo	No, 95%; Sí, 5%
En que momento de la lectura se realizaron estos ejercicios	Al abordar la lectura, 5%.
TRABAJA LA ACTIVACION DE CONOCIMIENTOS PREVIOS QUE TIENEN RELACION CON EL TEMA DEL TEXTO:	
Al abordar la lectura	No, 100%.
Durante toda la lectura	No, 84%; Sí, 16%.
AYUDA A LOS NINOS A RECONOCER CIERTOS OBSTACULOS QUE PUEDEN DIFICULTAR LA COMPRENSION DE LOS TEXTOS	No, 100%.
AYUDA A CONOCER LAS SECUENCIAS DE LA NARRACION	No, 100%.
ENFATIZA LA LOCALIZACION DE LA INFORMACION PRINCIPAL	No, 100%.
ENFATIZA LA LOCALIZACION DE LA INFORMACION EXPLICITA	Sí, 100%.
EJEMPLOS QUE UTILIZA EL MAESTRO	Adecuados, 37%; No hace, 63%.
PROMUEVE EJERCICIOS DE LECTURA CRITICA	No, 100%.
PROMUEVE EJERCICIOS DE APRECIACION PERSONAL	No, 100%.
PROMUEVE LA AUTOFORMULACION DE PREGUNTAS	No, 100%.

VOCABULARIO NUEVO

- El maestro explica el significado

El 90% de los maestros no explicó el vocabulario. El 10% restante lo hizo, pero interrumpiendo la lectura para explicar de forma inmediata el significado de una palabra.

- El maestro pide que se utilice diccionario

Una sola profesora utilizó el diccionario después de la lectura, la docente escogió las palabras y los niños debían encontrarlas en el diccionario.

- El maestro promueve ejercicios para inferir significados

En la totalidad de las aulas no se observó este ejercicio.

Comentario.-

Se observó en la mayoría de las aulas que los docentes no ayudaron a localizar un posible vocabulario nuevo, por lo tanto, no vieron la necesidad de explicar nada en relación al vocabulario. Tampoco comprobaron si los niños conocían todo el vocabulario que aparecía en el texto.

Cuadro Resumen N° 7

CUANDO HAY VOCABULARIO NUEVO	
El maestro explica el significado	No, 90%; 10%, inmediatamente.
El maestro pide que se utilice el diccionario	No, 95%; Sí, 5% (después de la lectura).
El maestro promueve ejercicios para inferir el significado	No, 100%.

TEXTOS CUYO TEMA SON INSTRUCCIONES

(Muestra: nueve maestros utilizaron textos relativos a instrucciones; por lo tanto, la muestra se tomó de nueve cursos.)

- Los alumnos leen en silencio

En ninguno de los cursos observados los alumnos leyeron las instrucciones en silencio.

- Un alumno lee para todos

En 90% de las aulas no se practicó este ejercicio.

- El docente lee al curso

El 67% de los docentes leyeron las instrucciones al curso.

- Todos los alumnos leen en coro

En el 33% de los cursos observados, los alumnos leyeron las instrucciones en coro.

- Los alumnos interpretan las instrucciones

En la totalidad de las aulas observadas que trabajaron con textos con instrucciones se observó que los alumnos no interpretaron las instrucciones.

- El docente interpreta las instrucciones

El 90% de los docentes interpreta las instrucciones. En un solo curso no se interpretó las instrucciones.

Cuadro Resumen N° 8

TEXTOS CUYO TEMA SON INSTRUCCIONES	
Los alumnos leen en silencio	No, 100%.
Un alumno lee para todos	No, 90%; Sí, 10%.
El maestro lee para todos	Sí, 67; No, 33%.
Todos los alumnos leen en coro	No, 67%; Sí, 33%.
Los alumnos interpretan las instrucciones	No, 100%.
El maestro interpreta las instrucciones	Sí, 90%; No, 10%.

USO DE MATERIAL DE LECTURA

- Módulos de la Reforma

El 32% de los maestros utilizó los módulos de lenguaje (donde hay diferentes tipos de textos).

- Material de la biblioteca

El 26% de los maestros utilizó los libros de la biblioteca (sin tomar en cuenta los módulos).

- Otro material

El 42% de los maestros utilizó textos narrativos de un solo libro (Abriendo Surcos).

Cuadro Resumen N° 9

USO DE MATERIAL DE LECTURA	
Módulos de la Reforma	32%
Libros de biblioteca de aula	26%
Otro material	42%

PRACTICA DE LA LECTURA ORAL

- Los maestros únicamente practican lectura oral

En 37% de las aulas se observó que la práctica de lectura es únicamente oral.

- Los maestros practican lectura oral y silenciosa

En 53% de las aulas se observó la práctica de lectura oral inmediatamente después de la lectura silenciosa

- Los maestros practican únicamente lectura silenciosa

En 10% de las aulas se observó que no hicieron lectura oral, sólo se practicó lectura silenciosa.

- Comportamiento de los alumnos mientras alguien hace lectura oral
- En el 100 % de las aulas, los alumnos no sigue la lectura, se distraen.
- El 53% de los maestros interrumpe la lectura oral frecuentemente.

Cuadro Resumen N° 10

PRACTICA DE LA LECTURA ORAL	
Tiempo promedio dedicado a la lectura oral	14 minutos
Se practica únicamente lectura oral	37%, Sí; 63%, No.
Se practica lectura oral después de lectura silenciosa.	No, 47%; Frecuentemente, 53%.
Comportamiento de alumnos mientras alguien hace lectura oral	100% se distrae.
El maestro interrumpe la lectura oral	No, 47%; Sí, 53%.

PROGRAMA DE LECTURA SILENCIOSA SOSTENIDA

No existe el programa de *lectura silenciosa sostenida* en el 100% de las aulas observadas, es decir, ningún profesor pone en práctica este programa .

HOJA DE OBSERVACION CON LOS DATOS CONSOLIDADOS

Esta información proviene de la consolidación de los datos recogidos en las Hojas de Observación, las que llevan los Registros de observaciones realizadas en 19 aulas del tercer grado de primaria de 6 núcleos escolares en la ciudad de La Paz.

Número de núcleos visitados: 6

Número de aulas observadas: 19

Número total de alumnos observados: 648

Número total de profesores observados: 19

AMBIENTE DEL AULA EN LA CLASE DE LECTURA	
Número promedio de alumnos por aula	35
Aula congestionada	53% de las aulas están congestionadas; 47% no lo están
Existencia afiches en las aulas	42% recargadas de afiches; 42%, no tienen, 16% equilibrado.
Ubicación de bancos	58% disposición no tradicional; 42%, ubicación tradicional.
Interrupciones externas en clase	58%, Frecuentes; 21%, Rara vez; 21%, No.
PREPARACION PARA LA CLASE DE LECTURA	
Introducción a la clase de lectura	Ningún docente realizó una introducción a la lectura.
Instrucciones	Sí, 32% ; No, 68%.
Corrección y/o revisión de tareas	Ningún profesor revisó tareas.
Tiempo promedio de duración de la clase de lectura	33 minutos
ACTITUD DEL DOCENTE EN CLASES:	
Regaña	5%, Rara vez; 95%, No.
Amenaza	5%, Rara vez; 95%, No.
Atiende los comentarios de los niños	63%, No; 21%, Rara vez; 16%, Frecuentemente.
Atiende las respuestas solicitadas	47%, No; 37%, Rara vez; 16%, Frecuentemente.
Motiva la interacción entre los niños	90%, No; 5%, Rara vez; 5%, Frecuentemente.
Emite instrucciones coherentes	53%, Sí; 47%, No.
Asigna tareas para casa sobre la lectura	5%, Sí; 95%, No.
LENGUAJE QUE UTILIZA EL MAESTRO:	
Facilita la comprensión de los niños	100%, adecuado.
Dominio del idioma-vocabulario del maestro	79%, Limitado; 21%, Suficiente.

PARTICIPACION DE LOS ALUMNOS

Los niños hacen preguntas	58%, No; 21%, Rara vez; 21%, Frecuentemente.
Aportan ideas y comentarios	68%, No; 20%, Rara vez; 12%, Frecuentemente.
Colaboración entre niños	68%, No; 26%, Rara vez; 6%, Frecuentemente.
Predisposición a responder preguntas	80%, no; 20%, si.

LECTURA DE COMPRESION: Reforma Educativa**LOS 5 MOMENTOS DE LECTURA:**

Preparación para encuentro con el texto	95%, No realizan; 5%, Inadecuadamente.
Lectura individual y silenciosa/niños	37%, No realizan; 42%, Inadecuadamente; 21%, Adecuadamente.
Intercambio y confrontación oral	100%, No realizan.
Búsqueda de claves (7)	95%, No realizan; 5%, Inadecuadamente.
Síntesis del significado	100%, No realizan.
Explicación de los niños de cómo hicieron para leer	100%, No realizan.
Maestro espera que todos los niños terminen lectura	53%, No; 47%, Sí.
Todos leen el mismo texto	26%, No; 74%, Sí.
Cuantos textos se utiliza en una clase de lectura	37%, Más de un texto; 63%, Un texto.

ESTRATEGIAS DE LECTURA DE COMPRESION**TRABAJA EL MAESTRO LA MOTIVACION:**

Antes de la lectura introduce el tema	No, 100%.
Se habla del tema con la participación de alumnos	No, 100%.
Sólo el maestro habla del tema	No, 100%.
Utiliza las experiencias o conocimientos de los alumnos	No, 100%.
Utiliza otras formas de motivación	No, 100%.

TRABAJA EL MAESTRO:

LA ANTICIPACIÓN	No, 100%.
LA VERIFICACIÓN	No, 100%.
LA INFERENCIA	No, 100%.

PROMUEVE EL MAESTRO EJERCICIOS DE INTERROGACION DE TEXTOS:

Claves relacionadas con la situación	No, 100%.
Claves relacionadas con las características físicas del texto	No, 95%; Sí, 5%
Claves relacionadas con el texto mismo	No, 95%; Sí, 5%
En que momento de la lectura se realizaron estos ejercicios	Al abordar la lectura, 5%.

TRABAJA LA ACTIVACION DE CONOCIMIENTOS PREVIOS QUE TIENEN RELACION CON EL TEMA DEL TEXTO:	
Al abordar la lectura	No, 100%.
Durante toda la lectura	No, 84%; Sí, 16%.
AYUDA A LOS NINOS A RECONOCER CIERTOS OBSTACULOS QUE PUEDEN DIFICULTAR LA COMPRESION DE LOS TEXTOS	
	No, 100%.
AYUDA A CONOCER LAS SECUENCIAS DE LA NARRACION	No, 100%.
ENFATIZA LA LOCALIZACION DE LA INFORMACION PRINCIPAL	No, 100%.
ENFATIZA LA LOCALIZACION DE LA INFORMACION EXPLICITA	Sí, 100%.
EJEMPLOS QUE UTILIZA EL MAESTRO	Adecuados, 37%; No hace, 63%.
PROMUEVE EJERCICIOS DE LECTURA CRITICA	No, 100%.
PROMUEVE EJERCICIOS DE APRECIACION PERSONAL	No, 100%.
PROMUEVE LA AUTOFORMULACION DE PREGUNTAS	No, 100%.
CUANDO HAY VOCABULARIO NUEVO	
El maestro explica el significado	No, 90%; 10%, inmediatamente.
El maestro pide que se utilice el diccionario	No, 95%; Sí, 5% (después de la lectura).
El maestro promueve ejercicios para inferir el significado	No, 100%.
TEXTOS CUYO TEMA SON INSTRUCCIONES	
Los alumnos leen en silencio	No, 100%.
Un alumno lee para todos	No, 90%; Sí, 10%.
El maestro lee para todos	Sí, 67; No, 33%.
Todos los alumnos leen en coro	No, 67%; Sí, 33%.
Los alumnos interpretan las instrucciones	No, 100%.
El maestro interpreta las instrucciones	Sí, 90%; No, 10%.

USO DE MATERIAL DE LECTURA	
Módulos de la Reforma	32%
Libros de biblioteca de aula	26%
Otro material	42%
PRACTICA DE LA LECTURA ORAL	
Tiempo promedio dedicado a la lectura oral	14 minutos
Se practica únicamente lectura oral	37%, Sí; 63%, No.
Se practica lectura oral después de lectura silenciosa.	No, 47%; Frecuentemente, 53%.
Comportamiento de alumnos mientras alguien hace lectura oral	100% se distrae.
El maestro interrumpe la lectura oral	No, 47%; Sí, 53%.
PROGRAMA DE LECTURA SILENCIOSA SOSTENIDA	
Los alumnos escogen el material	No, 100%
El maestro también lee	No, 100%
Todos leen a su propio ritmo	No, 100%
El horario se cumple con rigurosidad	No, 100%
Tiempo dedicado al programa	- "
Frecuencia de realización del ejercicio	No, 100%
Maestro asigna tareas para la casa	No, 100%

CAPITULO VII

EVALUACIÓN Y ANÁLISIS DEL CONSOLIDADO DE DATOS DE LAS HOJAS DE OBSERVACIONES

INTRODUCCIÓN

Con la información contenida en el consolidado de datos de las Hojas de Observaciones dada en el anterior capítulo, se han establecido los indicadores que a nuestro concepto conforman los parámetros del modelo objeto de la presente investigación. Este capítulo dedicado al análisis y evaluación de la información mencionada nos permitirá fundamentar los argumentos que posteriormente utilizaremos para dar respuesta a la primera y segunda interrogante planteadas por esta investigación en su Justificación.

AMBIENTE DEL AULA EN LA CLASE DE LECTURA

El número promedio de alumnos por aula es 35. Esta cifra demuestra que el número de alumnos por curso es considerablemente alto. Como consecuencia lógica, esta situación dificulta el desarrollo de una clase de lectura ya que la atención que debe brindar el docente a los alumnos disminuye en la medida que existe mayor número de alumnos. El número máximo ideal de alumnos recomendado para una clase de lectura es 20.

Se ha constatado que más del 50% de las aulas están congestionadas por el exceso de bancos; o lo que es peor, en algunas aulas pequeñas existe un exceso de niños por bancos disponibles (tres niños ocupan un banco para dos), situación que dificulta considerablemente la circulación necesaria para mantener alumnos y profesor en contacto constante. Estas condiciones de pobreza de recursos materiales de las escuelas de Bolivia son obstáculos que deben enfrentar los alumnos y docentes de nuestro país. La política de implementar el método de enseñanza propuesto por la Reforma Educativa que sostiene como uno de sus principales postulados la activa interacción entre profesores y alumnos y

entre los mismos alumnos, enfrenta una preocupante contradicción al pretender que el mencionado método se desarrolle bajo condiciones físicas absolutamente inadecuadas para tal desarrollo.

Otro aspecto observado sobre el ambiente de la clase de lectura es el que propicia el método de la Reforma: la sala letrada. Una sala letrada debe exhibir en sus muros “los trabajos de los alumnos, además de otros textos significativos para ellos”²⁴. Sobre este tema se observó que un porcentaje significativo de aulas (42%) tiene mucho material en los muros (trabajos de niños y del maestro) a tal punto que los muros están saturados. Por otro lado, un poco menos de la mitad del total de aulas no tiene ningún trabajo en los muros: éstos están vacíos. En la mayoría de las aulas (84%), no existe una disposición equilibrada en el uso de gráficos murales: o se exagera con su uso, o no se hace ningún uso de estos elementos. Ambos aspectos son negativos para el desarrollo de las habilidades lectoras en los niños. Una sobre abundancia de este material incide negativamente sobre el propósito anterior ya que esta saturación no atrae la atención de los niños; y la ausencia de material, obviamente no cumple en absoluto con el propósito mencionado. Es importante preparar, junto con los alumnos, un ambiente dentro del aula que mantenga a los niños en relación constante con lo letrado. También es importante que los niños vean que sus trabajos son expuestos a toda la clase como forma de motivación al esfuerzo y la iniciativa. Por lo tanto, se recomienda que se expongan los trabajos y luego se los vaya reemplazando a medida que se avanza en la materia. Esto permitiría una renovación constante, por lo tanto más interesante para el niño y también que el aula no se vea recargada a tal punto que nadie quiera mirar nada.

En cuanto a la distribución de mobiliario, la mayoría de las aulas (58%) ha dispuesto sus bancos de una forma no tradicional; es importante mencionar que el restante 42%, a pesar de tener el espacio suficiente para ese efecto, mantiene la disposición tradicional de filas y columnas de bancos. Vemos que la ubicación de bancos en grupos de cuatro o seis niños ayuda al rendimiento de éstos ya que entre los niños existe más confianza y pueden

²⁴ Guía Didáctica 1997, pág.24

colaborarse mutuamente para un mejor aprovechamiento en el aprendizaje. Hay que destacar la importancia de la acción del docente para motivar esta interacción de "ayuda" mutua y guiarla hacia una labor provechosa; sin esta guía necesaria, esta nueva conformación de bancos no resultaría totalmente provechosa. La Reforma Educativa propone una disposición en grupos no sólo para facilitar la mencionada interacción, busca también el trabajo con grupos de nivel: grupos conformados por niños que están en un nivel semejante en el progreso de sus competencias lectoras. No obstante el hecho de que la mayoría de las aulas han sido conformadas en una disposición no tradicional, un importante porcentaje (42%) aún no se aparta de la forma tradicional; esto refleja de forma indirecta la actitud reacia de algunos docentes al cambio de método educativo y al cambio de mentalidad deseado por la Reforma.

En lo concerniente a interrupciones externas, se ha evidenciado que cerca del 80% de los cursos observados sufrieron interrupciones de este tipo durante la clase de lectura; 58% de las clases fueron interrumpidas frecuentemente. En general, no debería existir este tipo de interrupciones en ninguna clase, y en el caso particular de una clase de lectura de comprensión bajo ningún aspecto debe permitirse interrupciones externas ya que éstas atentan contra todo el proceso de enseñanza-aprendizaje. Las interrupciones obviamente cortan la atención y disipan la concentración de los alumnos.

Conclusiones sobre *el ambiente del aula en la clase de lectura*:

1. La mayoría de las aulas se encuentran sobre pobladas; esto obstaculiza la adaptación de la metodología propuesta por la Reforma Educativa.
2. En la mayoría de las aulas no se ha creado el "ambiente letrado"²⁵ indicado por la Reforma.
3. Sigue existiendo un elevado porcentaje de maestros renuentes a cambiar la disposición de bancos, obstaculizando de esta manera la interacción entre niños con otros niños y con el profesor.

²⁵ Tanto en la Guía 95 como en la Guía 97 se habla constantemente de crear un ambiente letrado en el aula.

4. La gran mayoría de docentes observados permiten interrupciones externas a las clases de lectura, demostrando a través de esta actitud la poca valoración dada a la concentración demandada en la enseñanza de lectura de comprensión.

PREPARACIÓN PARA LA CLASE DE LECTURA

El discurso fundamental de la Reforma Educativa establece que los maestros y los alumnos son copartícipes en el proceso de construcción del conocimiento. Los maestros tienen como principal objetivo lograr que los niños aprendan a aprender. El aprendizaje debe ser el resultado de la labor conjunta del alumno y del profesor, donde la función de este último es contextualizar y completar la labor del alumno. Por lo tanto, es su tarea lograr que los niños estén conscientes de su rol en el desarrollo del proceso cognitivo. Dentro de esta perspectiva, es imprescindible que el maestro oriente a sus alumnos al principio de la clase sobre las actividades que se desarrollarán en ella, y prepare a los niños en las acciones que a ellos les toca desempeñar. Se debe alistar a los alumnos para aprender.

Según la información recogida, el 100% de los maestros no realiza la introducción a la clase de lectura, y cerca del 70% no da instrucciones a sus alumnos sobre los ejercicios de lectura que se disponen a realizar.

En el proceso de aprendizaje de lectura de comprensión, los maestros deben introducir la clase de lectura procurando que los alumnos vayan tomando conciencia de las tareas y estrategias que van a ejercitar conjuntamente y de la utilidad de estos ejercicios. Este aprestamiento debe desarrollarse en forma dialogada, estimulando en todo momento la participación de los alumnos y motivándolos para que esa participación se mantenga a lo largo de la clase al comentar las acciones principales que ellos irán desarrollando en ese periodo. En ningún caso se observó siquiera un intento de parte de los maestros en este sentido.

En lo que respecta a las instrucciones, los niños requieren conocer lo que van hacer y cómo y por qué van a realizar un determinado ejercicio. Esta actividad ayuda a establecer propósitos para los niños, motivando de esta forma su interés al darle sentido al ejercicio que realizarán. El hecho de que un porcentaje elevado de docentes no realice esta actividad, demuestra que la mayoría de las clases de lectura carecen de este ingrediente importante.

Conclusión sobre la *preparación*:

Los maestros de las clases observadas no realizan esta actividad.

TIEMPO PROMEDIO DE DURACIÓN DE CLASE DE LECTURA

Las clases de lectura observadas tienen una duración promedio de 33 minutos. La Reforma Educativa establece que las clases de lectura deberían tener una duración no mayor a 40 minutos. Como se evidencia, la duración promedio resulta casi 20% menor al límite sugerido por la Reforma. Aquellas clases observadas con una duración menor a la del promedio por lo general tuvieron una corta duración debido a que no desarrollaron las actividades propuestas por las guías de la Reforma. Por otro lado, las clases con duración mayor al promedio, se prolongaban por prácticas excesivas de lectura oral, sin desarrollar los ejercicios indicados por la Reforma.

Conclusión sobre el *tiempo de duración de las clases de lectura*:

Sí bien el tiempo promedio de duración de las clases de lectura es aceptable, la utilización de este tiempo es deficiente en relación al desarrollo de los ejercicios propuestos por la Reforma.

ACTITUD DEL DOCENTE EN CLASES

El ambiente en el aula debe infundir confianza en los alumnos y alentar su participación. Es sumamente importante que el maestro no regañe o amenace constantemente a los niños ya que esto produce temor en ellos y coarta la participación. El maestro debe dar el ejemplo de respeto a los niños y la mejor manera de hacerlo es respetándolos. Todos los maestros observados demostraron una actitud positiva en este sentido; ninguno ejerció ese tipo de presión durante la clase.

Uno de los aspectos más relevantes de la interacción entre el profesor y alumnos es el intercambio entre ellos de preguntas, respuestas y comentarios dentro del proceso de enseñanza-aprendizaje de lectura de comprensión. Para comprobar si esta actividad se realiza y si cumple con las necesidades de la enseñanza de lectura de comprensión, se observó la atención que presta el maestro a los comentarios y a las respuestas de los alumnos. Los resultados observados son muy críticos al respecto: cerca del 85% de los maestros presta escasa atención a los comentarios realizados por los niños y, lo que sorprende, un 47% de los docentes no prestó atención alguna a las respuestas que dieron los niños a sus preguntas.

Los comentarios de los niños son importantes para conocer qué es lo que están comprendiendo del texto; el maestro debe prestar mucha atención a los comentarios de los niños y promover una clase cada vez más activa y participativa. Los ejercicios más indicados para el desarrollo de la capacidad de comprensión en los niños son los vinculados al cuestionamiento de textos mediante la formulación de preguntas. Las preguntas sobre el texto leído son muy importantes para construir el significado del texto; en consecuencia, el docente debe hacer las preguntas a los alumnos para que éstos logren construir el significado del texto. Pero no todo se resume a preguntar. Es igualmente importante escuchar la respuesta y guiarla a otra pregunta, ya sea de verificación o de muestra de un error, etc. El docente puede darse cuenta según las respuestas del niño de qué forma el alumno está realizando su construcción de significado. Es esencial atender constantemente las respuestas a las preguntas solicitadas por el mismo maestro si se

pretende motivar la participación de los alumnos y evaluar su desarrollo en la comprensión.

Es igualmente inquietante el porcentaje elevadísimo (90%) de profesores que no motivan la interacción entre los niños. El docente debe motivar la interacción entre los niños para que construyan juntos el significado del texto colaborándose entre ellos. No sólo se los debe ayudar a cambiar el sitio de sus bancos sino, también, a saber aprovechar lo que esto implica. El docente puede servirse de esta situación para evaluar el rendimiento de los niños y así poder reorganizar los grupos de la manera más provechosa para los niños y la adquisición de sus destrezas, etc.

El maestro, que es el guía en el proceso de enseñanza-aprendizaje de lectura de comprensión, debe emitir instrucciones para que los alumnos vayan tomando consciencia de las estrategias que están utilizando y la manera de construir el significado del texto. Es evidente que el maestro debe ser absolutamente coherente en este aspecto para no confundir a los alumnos. No puede dar una instrucción y después cambiarla por otra totalmente diferente. Estos ejercicios son todos de comprensión, por lo tanto el maestro debe ser comprensible y claro para los alumnos. Más de la mitad de los profesores dieron instrucciones adecuadamente; sin embargo, un elevado porcentaje de los profesores (47%) dificulta la comprensión de los niños por sus confusas instrucciones.

Los ejercicios de lectura deben completarse en una misma clase de lectura, por consiguiente, se evitará dar tareas sobre ejercicios que deben concluir íntegramente en clase. Es positivo el hecho de que la mayoría de los profesores no hayan incurrido en ese desacierto.

Conclusiones sobre *la actitud del docente en clases.*

La mayoría de los docentes a pesar de desenvolver sus clases en un clima de confianza, presenta la grave deficiencia de no promover la interacción entre profesor y alumnos, y entre alumnos y alumnos. La falta de atención a los comentarios y, sobre todo, a las

respuestas de los niños muestra fehacientemente que los maestros desconocen los lineamientos básicos de la Reforma respecto a la enseñanza de lectura de comprensión.

LENGUAJE QUE UTILIZA EL MAESTRO

Si bien la mayoría de los maestros utiliza un vocabulario apropiado para la comprensión de los niños, hecho que resulta positivo, no se constató la utilización por parte de los docentes de un lenguaje más amplio que el expuesto por el texto; los docentes se limitan estrictamente al texto y no recurren a otros medios para ampliar el uso del lenguaje durante la práctica de lectura. Por lo tanto, el lenguaje del maestro es limitado en la mayoría de las aulas observadas. A esto se suma la pobreza del manejo del idioma de muchos de los maestros, los cuales incurren en frecuentes deficiencias gramaticales que no corresponden a un educador. El docente debe ampliar el dominio de lenguaje de los niños y, por consiguiente, su uso del lenguaje debe ser adecuado para esta finalidad.

Conclusión sobre *lenguaje que utiliza el maestro.*

La mayoría de los maestros utiliza un vocabulario adecuado para el nivel de desarrollo idiomático de los niños; pero su lenguaje es muy limitado para los propósitos de la Reforma Educativa que persigue la formación de una base sólida en el manejo de la lengua a través de la enseñanza de la lecto-escritura.

PARTICIPACIÓN DE LOS ALUMNOS

La clase de lectura de comprensión debe ser muy participativa ya que son los lectores los que construyen el significado del texto. El docente tiene la tarea de promover la participación de los niños y ayudarlos a desarrollar sus propias estrategias de lectura. La intermediación del profesor es el elemento catalizador en la integración de los alumnos al proceso de lectura de comprensión. Si el docente provoca una actitud pasiva en la clase,

entonces los niños optarán por no participar y ser solamente receptores. Si en un aula no hay participación de los alumnos, esto significa que el docente no está motivando ni permitiendo una participación.

En la clase de lectura los alumnos deben participar con preguntas, comentarios y aportes de todo tipo. Todo esto manifiesta el interés que sienten por lo que están haciendo. En muchos casos se observó que cuando el profesor pregunta, los niños miran pasivos a su alrededor carentes de iniciativa e interés, y no responden. Cuando el niño responde las preguntas del maestro sólo de forma literal, este es un síntoma de falta de comprensión, o de una formulación inadecuada de preguntas que sólo guían a los alumnos a respuestas literales. El docente debe buscar sobre todo que el niño comprenda y no condicionarlo a dar respuestas literales y mecanizadas.

Conclusión sobre la *participación de los alumnos*.

La mayoría de los alumnos no hace preguntas, no aporta ideas ni comentarios, ni muestra predisposición para responder las preguntas del maestro. Además, en cerca de 70% de las aulas, se evidenció que los niños trabajan en forma aislada sin existir colaboración entre ellos. Por lo tanto, la actitud de los niños es pasiva, lo que contraviene con lo señalado por la Reforma Educativa, afectando especialmente la enseñanza de lectura de comprensión.

PROMOVER 5 MOMENTOS DE LECTURA DE COMPRENSIÓN

La clase de comprensión de lectura, siguiendo lo establecido por la Guía Didáctica de la Reforma Educativa, debe desarrollarse siguiendo los *5 momentos de lectura de comprensión*. Los momentos propuestos tienen una secuencia que el maestro debe seguir, caso contrario se trunca el objetivo establecido que es enseñar comprensión de lectura mediante el desarrollo de estrategias de comprensión. Para otro tipo de ejercicios como ser ejercicios de vocabulario, ejercicios para el dominio del uso del diccionario,

decodificación, lectura oral, o para el espacio dedicado al programa de Lectura Silenciosa Sostenida u otros, se deberán establecer espacios complementarios al destinado para la clase de lectura de comprensión.

La preparación para el encuentro con el texto es el punto de partida, y si se comienza acertadamente los 5 momentos, es probable que la tarea que implica los cuatro momentos restantes, culmine con éxito. En el Primer Momento se debe tratar sobre lo que los niños van a leer para activar sus conocimientos previos y así motivarlos a la lectura. Si el maestro provoca interés y curiosidad en los niños por la información que éstos obtendrán del texto, los alumnos tendrán una actitud positiva ante todo el proceso, por lo tanto estarán ávidos de aprender y comprender. El 95% de los docentes no realiza esta actividad.

Es esencial cumplir lo indicado por el Segundo Momento, es decir, hacer que los alumnos practiquen la lectura individual y silenciosa, evitando que éstos hagan lectura oral. El 37% de los maestros observados no realiza lectura silenciosa: siguen con la práctica obsoleta y repetitiva de lectura oral en clases de comprensión de lectura. Un 42% adicional practica lectura oral inmediatamente después de la lectura silenciosa. En otras palabras, cerca del 80% de los docentes practica lectura oral en clases de comprensión de lectura donde lo indicado es realizar lectura silenciosa y, por lo tanto, individual.

El desarrollo de estrategias de comprensión como cuestionamiento de textos, búsqueda de claves, inferencia, predicción, obtención de la información principal, etc. debe surgir en cada uno de los cinco momentos propuestos. En el transcurso de la clase de lectura ninguno de los maestros hizo los ejercicios de intercambio y confrontación oral y búsqueda de claves, ni buscó la síntesis del significado, ni requirió la explicación de los niños de como hicieron para leer, todas estas actividades correspondientes a los momentos 3, 4 y 5.

Conclusión sobre *los cinco momentos*.

A pesar de que los cursos observados pertenecen a escuelas plenamente incorporadas a la Reforma Educativa, ninguno de sus docentes desarrolla el método propuesto por la Reforma para la enseñanza de lectura de comprensión en la Guía Didáctica de 1997.

ESTRATEGIAS DE LECTURA DE COMPRENSIÓN

Trabaja el maestro la motivación

Como se constata por los resultados obtenidos, las clases de lectura se llevan a cabo sin el empleo de la motivación: no se introduce el tema del texto, no se habla del tema con la participación de los alumnos, no se recurre a las experiencias o conocimientos de los alumnos relacionados al tema, ni se utilizan otras formas de motivación que puedan surgir de la iniciativa del maestro.

Uno de los puntos más importantes para lograr un interés de parte del alumno por saber leer y querer leer, es la motivación. El docente debe crear una situación de interés, de expectativa en el alumno ante el texto que éste va a abordar. Uno de los puntos más importantes para lograr un buen resultado en el proceso de lectura es que el alumno debe sentir interés por lo que va a leer. Es también importante que el docente ayude a activar todos los conocimientos previos que tiene el alumno sobre el tema o referidos al tema que se va a leer, ya que es más fácil abordar la lectura si se conoce algo sobre el texto o si no se conoce, entonces el niño tendrá curiosidad por conocer. Esta actitud de curiosidad e interés en el alumno debe permanecer a lo largo de la lectura y esto depende del docente. Si no se motiva la lectura, entonces el docente está comenzando de manera inadecuada el ejercicio.

Conclusión sobre *trabaja el maestro la motivación.*

En las aulas observadas no se trabajó la motivación, lo que explica la apatía y pasividad demostrada por los alumnos durante las clases de lectura.

Trabaja el maestro la anticipación, la verificación y la inferencia

Consideramos como básico en la enseñanza de lectura de comprensión el surgimiento y desarrollo de las estrategias de anticipación, de verificación y de inferencia. Se observó que en ningún momento los maestros intentaron ejercitar o desarrollar estas estrategias.

Tanto los ejercicios de anticipación, de verificación como de inferencia deben ser constantes en la construcción del significado. El docente debe ensayar todo tipo de ejercicios para desarrollar estas estrategias en los alumnos. Por ejemplo, en el caso de inferencia, un niño puede inferir el significado de una palabra en la oración, mediante el contexto del texto, con las ilustraciones, buscando su raíz, etc. Son innumerables los ejercicios que pueden desarrollar el uso de estas estrategias y por tratarse de herramientas esenciales para la comprensión de lectura, su enseñanza es ineludible.

Conclusión sobre *trabaja el maestro la anticipación, la verificación y la inferencia.*

En la totalidad de las aulas observadas los maestros no trabajan la anticipación, la verificación ni la inferencia y, por lo tanto, no desarrollan las estrategias esenciales para desarrollar la comprensión de lectura.

El maestro promueve ejercicios de interrogación de textos

La interrogación de textos para la búsqueda de claves, ya sean claves relacionadas con el contexto o con el tipo de texto y sus características físicas, constituye otra importante

estrategia para construir el significado de un texto. Un 95% de los maestros no hace ninguna pregunta en relación a lo mencionado.

Conclusión sobre el maestro promueve ejercicios de interrogación de textos.

Casi todos los maestros observados no hicieron ejercicios de interrogación de textos, consecuentemente, no recurren a una manera adicional para desarrollar estrategias para la comprensión de lectura.

Trabaja el maestro la activación de conocimientos previos que tienen relación con el tema del texto

La mayoría de los maestros no trabaja la activación de conocimientos previos ni antes, ni durante la lectura. La activación de conocimientos previos debería ser constante en el trabajo de comprensión de lectura. Este ejercicio se presenta en la motivación a la lectura y durante todo el proceso de búsqueda de significado. Uno de los conceptos fundamentales del constructivismo afirma que los niños aprenden sobre la base de lo que ya conocen. Para la didáctica inspirada en el constructivismo, es importante la investigación sobre las ideas previas de los alumnos (pre-conceptos, saber pre-científico, etc.). En lo que atañe a la lectura de comprensión, la teoría reciente sobre este tema sostiene que los elementos de un texto interactúan con los conocimientos relacionados que de ellos tiene el lector. Estos conocimientos se constituyen en los esquemas cognitivos (o, esquemas conceptuales) del lector; quién al leer un texto aplica estos esquemas para lograr comprenderlo, por lo que el texto actúa sobre los esquemas cognitivos del lector. La comprensión no requiere que los conocimientos del lector sean coincidentes con los del texto: los esquemas pueden alterarse o confirmarse y hacerse más precisos. En consecuencia, el texto y los esquemas cognitivos del lector interactúan dinámicamente en el proceso de construcción del significado. El grado de comprensión que puede alcanzar el lector está relacionado a sus conocimientos previos.

Conclusión sobre *trabaja el maestro la activación de conocimientos previos.*

El 84% de los maestros no activa los conocimientos previos de los alumnos, por lo tanto se deja de lado uno de los constituyentes que forma la base y el punto de partida de la enseñanza de lectura de comprensión.

Ayuda a los niños a reconocer ciertos obstáculos que pueden dificultar la comprensión de los textos

En la preparación de la clase de comprensión de lectura, el maestro debe identificar los obstáculos que posiblemente dificulten la comprensión de los niños en las lecturas elegidas. Estos obstáculos se convierten en situaciones propicias para la utilización de determinadas estrategias de comprensión; por ejemplo, las de estrategias de inferencia para conocer la información implícita de un texto, estrategias de identificación de claves para reconocer la función de la puntuación, textos dialogados, textos en prosa, poemas, etc. El docente tiene la tarea de ayudar al alumno a elaborar estrategias de comprensión de lectura, y al anticipar las posibles dificultades que enfrentará el niño al leer un texto debe dotarlo de las capacidades para superarlas, que precisamente son esas estrategias.

Conclusión sobre *ayuda a los niños a reconocer ciertos obstáculos.*

El 100% de los maestros no ayuda a los niños a reconocer posibles obstáculos en las lecturas practicadas. Se puede deducir que esta falencia existe probablemente por la pobre o nula preparación de la clase de lectura de comprensión que hacen los maestros y/o porque no se enseña estrategias de comprensión .

Enfatiza la localización de información principal

La construcción del significado de un texto se sustenta en la consecución de la idea que gobierna ese texto. Los docentes deben orientar a los alumnos en la búsqueda de la idea o tema principal de un texto para lograr la construcción de su significado. Ningún maestro promovió ejercicios para la obtención de esta información, más allá de hacer las preguntas estereotipo como: “¿Qué has entendido de la lectura?” o “¿Captas el significado de la lectura?” (reproducción textual de preguntas hechas por profesores).

Conclusión sobre *enfatisa la localización de información principal*.

Los profesores observados no realizan uno de los ejercicios fundamentales en la enseñanza de lectura de comprensión que es la búsqueda de la información principal.

Enfatiza la localización de información explícita

Todos los profesores hacen preguntas para la obtención de información literal de una lectura. La Reforma Educativa propone que el profesor debe ayudar a sus alumnos a reconocer y a recordar información explícita. Sin embargo, los profesores hacen preguntas que se limitan a pedir el recuerdo inmediato de detalles secundarios obteniendo como respuesta una verificación rápida de fácil localización en el texto, información que inclusive puede no haber sido comprendida por el niño ya que este tipo de pregunta no requiere la comprensión del alumno por no exigir de él alguna elaboración personal.

El desarrollo de estrategias de lectura abarca preguntas de comprensión literal e inferencial. Las preguntas de comprensión literal ayudan al lector a apoyarse en índices para elaborar hipótesis gracias a la inferencia, por ejemplo. Si el docente se limita a hacer preguntas donde la respuesta está explícita en el texto, entonces el ejercicio es incompleto. Las respuestas explícitas sin un aporte personal convierte éste en un ejercicio mecánico que no ayuda a desarrollar la comprensión. En resumen, al responder

los niños al tipo de preguntas hechas por los maestros observados, éstos hacen el ejercicio sin saber por qué ni para qué.

Conclusión sobre *enfatisa la localización de información explícita.*

Todos los maestros observados hacen preguntas para localizar información literal en un texto, pero estas preguntas están formuladas de tal manera que no ayudan a desarrollar la comprensión de lo leído.

Ejemplos que utiliza el maestro

En la clase de lectura se deberían generar, a cada momento, muchos ejemplos. Los ejercicios de comprensión pueden resultar más fáciles a través de su ilustración con ejemplos. Mediante ejemplos se establecen analogías útiles para desarrollar estrategias de predicción, de inferencia y de control y de verificación de las hipótesis que se van planteando a través de la lectura. Los ejemplos deben ser pertinentes a las propias experiencias de los niños y ligados a sus realidades. Desafortunadamente, sólo un 37% de los docentes observados recurrieron a ejemplos para facilitar la comprensión de sus alumnos.

Conclusión sobre *ejemplos que utiliza el maestro.*

La mayoría de los maestros no utiliza ejemplos para inducir la comprensión en la clase de lectura.

Promueve ejercicios de lectura crítica y promueve ejercicios de apreciación personal

La lectura crítica y la apreciación personal permiten distinguir entre lo que dice el texto y lo que piensa el lector. El docente debe acompañar los ejercicios de estrategias de lectura incentivando y guiando la lectura crítica y la apreciación personal para que el alumno diferencie entre lo que dice realmente el texto y lo que opina él mismo. Ninguno de los docentes estimuló la apreciación personal ni estimuló la lectura crítica.

Conclusión .-

El 100% de los maestros observados no promueve ejercicios de lectura crítica ni promueve ejercicios de apreciación personal.

Promueve la auto formulación de preguntas

El desarrollo de estrategias de comprensión inicialmente va de la mano del profesor quién es el encargado de estimularlas a través de sus preguntas. Gradualmente, este proceso debe derivar en que el alumno sea quién se formule las preguntas. Se puede decir que la autonomía lectora de un alumno se logra en la medida en que éste es capaz de cuestionar un texto para aprender de él. Por lo tanto, un objetivo fundamental de la enseñanza de lectura es lograr la independencia de los alumnos en su capacidad de auto formularse preguntas. Las preguntas hechas por el docente deben servir de modelo para que los estudiantes aprendan de ellas para la auto formulación de preguntas.

Conclusión sobre promueve la auto formulación de preguntas.

El 100% de los maestros observados no promueve la auto formulación de preguntas.

VOCABULARIO NUEVO

La mayoría de los docentes (90%) no trabajó con el vocabulario de la lectura, tampoco examinó si existía vocabulario desconocido para los niños. Las estrategias de lectura de comprensión buscan construir el significado del texto; durante la construcción del significado el docente debe verificar que los alumnos comprendan lo que están leyendo incluyendo vocabulario desconocido, caso contrario no están haciendo comprensión de lectura. Es en este contexto donde surgen palabras nuevas o desconocidas o también expresiones que deben ser aclaradas, y si el docente no guía al alumno en esta tarea, no logrará el resultado deseado. Aquí son pertinentes los ejercicios de inferencia, el uso de diccionarios y la activación de conocimientos previos.

Conclusión sobre vocabulario nuevo.

La mayoría de los maestros observados no trabaja el vocabulario, y tampoco observan si los niños confrontan dudas sobre el significado de palabras aparecidas en la lectura.

TEXTOS CUYO TEMA SON INSTRUCCIONES

El alumno se enfrentará a lo largo de sus estudios con innumerables textos llenos de instrucciones, por ejemplo, textos que contienen instrucciones para realizar ejercicios o para desarrollar ciertas actividades manuales o para efectuar experimentos, etc. En fin, las instrucciones son un componente inseparable de todas las materias que llevará el estudiante en el transcurso de sus estudios. Con la interpretación de instrucciones se introduce la comprensión de lectura en otras materias fuera de aquéllas dedicadas a la enseñanza de la lecto-escritura. Los Módulos de Lenguaje de la Reforma Educativa contienen variado material para desarrollar ejercicios de interpretación de instrucciones. Parte del ejercicio de comprensión es justamente saber responder a las instrucciones o consignas de un texto. El docente debe hacer énfasis en esto. Este tipo de ejercicios

tienen la ventaja de que resultan muy motivantes para los niños ya que ponen en práctica el fruto de su comprensión.

En las aulas donde se utilizaron textos con instrucciones (nueve aulas), la mayoría de los docentes interpretaron las instrucciones sin la intervención de los alumnos. Si es el docente quien lee y exclusivamente interpreta las instrucciones para luego indicar a los alumnos qué es lo que deben hacer o responder, entonces el ejercicio es incorrecto e inútil. Otra inconsistencia observada fue la utilización de ejercicios de interpretación para realizar lectura oral en coro, es decir, los alumnos leyeron las instrucciones en coro sin interpretarlas posteriormente. Se espera de estos ejercicios que los alumnos lean en silencio para interpretar las instrucciones y luego hacer la tarea correspondiente bajo la observación del profesor.

Conclusión sobre textos cuyo tema son instrucciones

La mayoría de los profesores que practicaron lectura con textos de instrucciones no desarrollaron la finalidad del ejercicio que debe buscar la interpretación de esas instrucciones por los alumnos.

USO DE MATERIAL DE LECTURA

Un 32% de los profesores utilizó los módulos de lenguaje de la Reforma Educativa para la clase de lectura; un 26% utilizó material de la *biblioteca de aula* (material principalmente compuesto de cuentos, adivinanzas, historias, etc. proporcionados por la Reforma); y el restante 42% utilizó el texto *Abriendo Surcos*. El alternar diferentes materiales tiene un propósito, como lo tienen todos los ejercicios en lectura de comprensión. La existencia de variado material de lectura es un hecho muy positivo que se constató en la visita a las distintas aulas. Esto permite al maestro alternar diferentes materiales de lectura; el docente debe hacer ejercicios con diferentes textos para que el alumno sepa reconocer los distintos tipos de textos y pueda leerlos posibilitando a los

niños leer en diversidad. Sin embargo, existe según nuestro parecer una práctica errada en el uso de distinto material de lectura: los profesores reparten y utilizan varios textos distintos simultáneamente. En estas condiciones y en cursos tan numerosos resulta infructuoso hacer el seguimiento de la comprensión de cada alumno y se impide la acción de consulta del alumno con el profesor y con sus compañeros. Alternar textos no significa dar a cada niño un texto distinto y luego preguntar a cada uno: “¿Qué has entendido de la lectura?”. En este caso y para cursos de 40 alumnos, el profesor tendría que preparar adecuadamente su clase de lectura manejando 40 textos diferentes: ¿es esto posible? Es lógico que este tipo de ejercicios se debe realizar con un mismo texto para todos durante la clase de lectura de comprensión.

Los módulos de lectura son adecuados para ejercitar lectura de comprensión; en ellos se encuentran recortes de periódicos, formularios, recetas, historias, etc. Si el maestro no tiene la iniciativa de llevar al curso un periódico, una guía de teléfono, una receta, etc, puede utilizar los módulos de lenguaje que tienen este mismo propósito ya que están diseñados para tal motivo.

Los distintos libros de la biblioteca de aula que constan de cuentos, adivinanzas y recetas son, a nuestro parecer, útiles para la clase de lectura silenciosa sostenida, o un momento de lectura individual o, para llevar a la casa como lectura complementaria, para motivar el hábito a la lectura.

El uso de otro material de lectura como es el caso del libro *Abriendo Surcos* es también adecuado ya que proporciona más recursos dentro de la limitada existencia de libros en nuestras escuelas.

12 Aulas tienen material bibliográfico dentro de un estante con llave, el resto debe solicitarlo en Dirección. El material bibliográfico debe estar al alcance de los alumnos. Podrían los docentes poner los libros en estantes abiertos para todos los niños durante la clase de lectura y luego guardarlos y cerrar los estantes con llave. Evidentemente, habrá momentos en que se utilizarán esos textos y otros momentos en que se utilizará un mismo

texto para todos. Es importante convertir el aula en un espacio letrado para la familiarización con lo escrito y que los alumnos estén en relación con libros, revistas, periódicos, etc...

Conclusión sobre uso de material de lectura

Las aulas observadas cuentan con material adecuado para la enseñanza de lectura de comprensión, pero algunos profesores no hacen uso racional de ese material al utilizarlo caóticamente distribuyendo simultáneamente varios textos distintos para una misma sesión de lectura de comprensión.

PRACTICA DE LECTURA ORAL

La lectura oral es una práctica para la pronunciación y la puntuación. El docente puede evaluar esto con una práctica específica de lectura oral de textos en preferencia cortos pero debe hacerlo en una situación de comunicación. También se puede hacer este tipo de lecturas al finalizar todo el ejercicio de construcción del significado de un texto. O, por otra parte, se puede hacer este ejercicio con un poema o una receta que un niño puede leer al curso, pero no es recomendable que todos los niños lean el mismo texto porque esto se convierte en una repetición interminable que automáticamente desmotiva a los alumnos y éstos no prestan atención y pierden interés por la lectura y por el texto. Los resultados obtenidos demuestran que las prácticas interminables de lectura oral hacen que los alumnos se distraigan y se aburran, al margen de que no comprendan nada de lo que otros o ellos mismos estén leyendo.

Conclusión sobre: *Práctica de lectura oral*

Los resultados de las observaciones muestran que en la mayoría de las aulas se practica la lectura oral repetidamente. Un porcentaje grande de los maestros todavía recurre a la lectura oral como la principal actividad del aprendizaje lector.

PROGRAMA DE LECTURA SILENCIOSA SOSTENIDA

Es importante seguir el programa de lectura silenciosa sostenida ya que ofrece a los niños un espacio para la lectura libre. Este espacio puede ser aprovechado para formar niños lectores y un ambiente para formar el hábito a la lectura. El programa propuesto en la guía didáctica está claro para los docentes. No es difícil de implementar, sólo es necesario tener deseo de implementarlo y constancia en su implementación. El docente debería establecer un tiempo fijo diario a esta actividad fuera de aquél destinado a la enseñanza de lectura de comprensión para habituar a los niños en la práctica de la lectura y fomentar su gusto por la lectura.

Conclusión sobre *programa de lectura silenciosa sostenida*.

Este programa no está siendo aplicado en las escuelas observadas.

CAPITULO VIII

LOS MAESTROS:

ACTITUD FRENTE A LA ENSEÑANZA DE LECTURA DE COMPRENSIÓN

Tal como se ha fundamentado en el transcurso del desarrollo de este trabajo, el maestro juega un papel preponderante en la enseñanza de la lectura de comprensión. De su accionar depende el alumno para adquirir gradualmente las destrezas que lo conviertan en un lector autónomo. Si bien, en nuestra *hoja de observaciones* se registraron aquellos indicadores necesarios para constatar la realización de lectura de comprensión en las clases de lectura, en esta sección se pretende mostrar aspectos relacionados a la actitud de los docentes frente a la enseñanza de lectura de comprensión. Estos aspectos fueron anotados en un *registro anecdótico* durante el desarrollo de las clases de lectura. También se obtuvieron más impresiones a través de charlas informales sostenidas con muchos de los maestros observados.

OBSERVACIONES EFECTUADAS EN LAS CLASES

En el transcurso de las clases de lectura se observaron diferentes prácticas de los profesores, las cuáles ilustran de alguna manera su actitud en relación a la enseñanza de lectura de comprensión. Entre ellas hemos escogido las que presentamos a continuación por su valor anecdótico e ilustrativo.

- 1- Ninguno de los maestros observa cómo realizan los niños la lectura silenciosa, es decir, no controlan si los alumnos realmente leen o simplemente hojean los libros. En una oportunidad se observó lo siguiente: La maestra instruyó: “vean la página 13 y lean”, y luego salió del curso, dejando a los alumnos leyendo.

Comentario.- Los maestros deben controlar el desarrollo de la clase de lectura. Por los resultados de nuestras observaciones se identificó que una cantidad de alumnos no leen los textos y solamente los hojean. Gran parte de la dificultad de convertir los alumnos en lectores autónomos estriba en el hecho de que los niños confrontan dificultades en lograr concentración durante el acto de lectura. Los profesores deben lograr que el alumno se discipline en alcanzar concentración durante el acto de lectura. No solamente debe controlarse la realización de lectura silenciosa, deben observarse también múltiples detalles para corregir gradualmente la aparición de malos hábitos como el movimiento labial, sonorización, mala postura, distracciones diversas, etc.

- 2- Luego de practicar una lectura, varios profesores emitieron la siguiente instrucción: “Los que han entendido levanten la mano”.
- 3- En otra ocasión, luego de una lectura se escuchó lo que sigue: “¡Cierren sus libros y los brazos atrás!, ¿Qué han comprendido de la lectura?”.

Comentario.- Los puntos 2 y 3 demuestran fehacientemente la tendencia memorística típica practicada en el método tradicional de la enseñanza, en absoluta contradicción con lo planteado por la Reforma Educativa. Como se expuso en el transcurso de este estudio, la Reforma enfatiza la búsqueda del significado de un texto a través de claves que éste proporciona y que el lector debe utilizar para la construcción de ese significado. Es, por lo tanto, imprescindible que los niños utilicen el texto abierto para desarrollar estrategias para encontrar el significado de lo que han leído. Los ejercicios de inferencia, de búsqueda de información explícita y de obtención de la idea principal deben realizarse con el texto abierto. El cuestionamiento de la lectura con el texto cerrado convierte el ejercicio de lectura de comprensión en un mero ejercicio memorístico alejado de los propósitos trazados para la enseñanza de lectura de comprensión. La misma naturaleza simplista y ambigua de la pregunta “¿qué han comprendido de la lectura?” no persigue ninguna

finalidad clara en relación a los lineamientos propuestos por la Reforma para desarrollar destrezas lectoras en los niños.

- 4- En varias ocasiones se escuchó la siguiente instrucción: “Escojan una página cualquiera del módulo de Lenguaje y lean” y una vez finalizada la lectura el maestro hizo la siguiente pregunta a cada niño: “¿Qué has captado de la lectura?”.

Comentario.- Un maestro que instruye a sus alumnos escoger aleatoriamente cualquier lectura demuestra dos situaciones:

- La primera, que el maestro no ha preparado su clase de lectura y por lo tanto someterá a los niños a una desordenada improvisación. Una clase de lectura bajo estas características carecerá de la motivación inicial que el maestro debería incentivar antes de la lectura por medio de activación de conocimientos previos.
- La segunda, mediante la instrucción de elegir cualquier lectura, probablemente la mayoría de los alumnos no leerá el mismo texto, lo que conducirá a una clase inadecuada de lectura ya que difícilmente podrá el maestro guiar a los alumnos en la búsqueda de claves, en el cuestionamiento del texto, en ejercicios de anticipación, de inferencia y de verificación ya que todos los niños estarán manejando lecturas diferentes.

Nuevamente hacemos notar que la naturaleza de la pregunta “¿Qué has captado de la lectura?” resulta ambigua para los alumnos y no se amolda a ninguno de los requerimientos formulados por la Reforma para la enseñanza de lectura de comprensión.

- 5- Otra instrucción registrada: “Cada niño escoja un libro de la biblioteca, ahora van a leer en silencio, no van a mover los labios, escojan la página que quieran”. Y después de unos momentos se registró lo siguiente: “Parece que todos han terminado ahora cada grupo va a comentar lo que ha comprendido”. Pasan unos minutos y la maestra dice: “Ahora todos van a leer en voz alta”. Los niños abren sus libros en cualquier página y leen en voz alta, y como resultado la clase se convierte en un bullicio ensordecedor. Luego de la desordenada lectura colectiva, la maestra pregunta:

“¿Todos han terminado?”. Los niños responden al unísono: “sí”, a lo que la maestra replica: “Termina la clase”.

Comentario.- Se ha constatado que los libros de la biblioteca de aulas son variados y la mayoría son cuentos. Para comprender un cuento es necesario leerlo de principio a fin (en realidad todo texto debe ser leído en su totalidad para poder comprenderlo). La instrucción “escojan la página que quieran y lean” no tiene sentido para lograr el correcto trabajo de búsqueda del significado. Por otra parte, ya se aclaró que la utilización de diferentes textos es válida para una clase de lectura libre, para motivar el hábito a la lectura o para leer los libros en la casa. Sin embargo, es imposible que el maestro guíe una clase de lectura sistemática si los niños utilizan diferentes textos. Es también incomprensible que el maestro pida que se lea en voz alta a todo el curso teniendo además cada uno un texto distinto.

- 6- Una vez finalizada una lectura, la maestra dijo: “Deben recordar, sin ver los libros, qué pasó al principio, ¡dibujen!, qué pasó luego y que pasó al final”.

Comentario.- Este método original del dibujo no merece nuestro reconocimiento como ejercicio de lectura de comprensión. Los dibujos o tal vez un teatro sobre el tema del texto leído se pueden realizar sólo cuando ha culminado la construcción del significado, de lo contrario los alumnos no saben sobre qué deben hacer los dibujos. La instrucción dada por esta maestra revela una vez más la tendencia memorística de la enseñanza de los maestros estancados en el método tradicional.

- 7- En la aplicación de un ejercicio específico de un módulo presentado para desarrollar las habilidades de comprensión de un texto de instrucciones donde se espera que se realice un proyecto para probar la comprensión de las instrucciones, una maestra tuvo la siguiente actitud: Luego de leer ella las instrucciones en voz alta, hizo la siguiente reflexión: “Bueno, el título de la lectura es: “Hagamos un proyecto”, y lo haremos otro día”.

Comentario.- Si ha logrado entender el sentido del texto, el alumno lee con interés, entonces la tarea lectora culminará con éxito. La motivación en la clase de lectura es uno de los factores más importantes que debe desarrollar el maestro. Si se ha decidido leer un texto de instrucciones sobre un proyecto, entonces se debe realizar este proyecto con los niños para que la lectura tenga un sentido real. Este punto demuestra la falta de preparación de la clase por el maestro. Este tipo de lectura es muy adecuado para lograr que los niños puedan aprender en situaciones de verdad.

- 8- Las instrucciones de una maestra para abordar la lectura, fueron las siguientes: "Saquen su módulo 2, página 24". Luego pidió a un niño que saliera a leer al pizarrón en voz alta y agregó: "los demás sigan la lectura en silencio".
- 9- Alguna maestra animó a sus alumnos a realizar lo siguiente: "Vamos a leer con la vista y luego vamos a ir subiendo el tono de voz". "Es mejor si se guían con el dedo".

Comentario.- La Reforma propone que se practique la lectura silenciosa para facilitar al alumno la comprensión del texto. "la boca y los ojos no trabajan simultáneamente sobre el mismo fragmento de texto, mientras la boca pronuncia las palabras de un fragmento de texto, los ojos se encuentran ya trabajando sobre el siguiente fragmento"²⁶. Lógicamente este doble mecanismo (oralización y visualización) entorpece el proceso de comprensión de los niños por los esfuerzos sobrepuestos que están sometidos a realizar. La lectura oral no permite el aprender a leer, es decir, no se enseña a leer mediante la lectura en voz alta; el ejercicio de la lectura oral presupone que el alumno que lo practica se encuentra en un estado de dominio de la técnica lectora. Esta situación registrada también demuestra que la lectura oral está antepuesta a la enseñanza de lectura de comprensión en los primeros cursos de las escuelas del país.

²⁶ BEAUME, Edmond "La Lecture" 1986, pág. 62

Se comprueba a través de todas estas observaciones que los profesores desconocen o no practican las nociones elementales de la enseñanza de la lectura de comprensión; cada una de las observaciones anotadas es muy elocuente de esta situación.

DIÁLOGO CON LOS MAESTROS

Consideramos importante conocer las opiniones y los comentarios de los maestros sobre la enseñanza de la lectura de comprensión y sobre la aplicación del método propuesto por la Reforma Educativa para este fin. Para lograr esto se sostuvo charlas informales con los docentes, descartando cualquier otro tipo de aproximación a ellos por la actitud de suspicacia demostrada por la mayoría, seguramente por la presencia de una observadora. La mayoría de los maestros se mostraron muy reservados y las charlas se redujeron a un breve intercambio de comentarios. Como fruto de estas charlas obtuvimos algunas afirmaciones que presentamos a continuación y que revelan los conceptos que tienen los maestros sobre la Reforma Educativa en lo referente a lectura de comprensión, y su disposición frente al cambio que propone.

Diálogo con un maestro:

- Pregunta: “¿Utiliza usted las guías didácticas de la Reforma?”
- Respuesta Docente: “No las conozco”
- Pregunta: “Pero en las oficinas de la Reforma y los mismos asesores dicen que todos los maestros han recibido las Guías Didácticas para su trabajo”.
- Respuesta Docente: “Ah... sí”.
- Pregunta: “¿Qué opinión tiene usted de esas Guías?”
- Respuesta Docente: “No he tenido tiempo de leerlas todavía”.

Esta charla con uno de los docentes muestra una situación que se presentó de forma semejante en las charlas con la gran parte de los docentes. Al abordar el tema de las Guías Didácticas con los docentes, aparentemente éstos no daban muestras de haberlas estudiado a profundidad ni de conocerlas de forma superficial. Muchas de las respuestas

fueron evasivas y algunas fueron francamente contundentes como la presentada en el diálogo anterior dónde el profesor admitió no haber estudiado las Guías.

Una vez cercioradas de que la autora de este trabajo no pertenecía a ninguna entidad estatal relacionada con la educación, cuatro maestras con quienes se tuvo una charla en grupo, en forma coloquial hicieron los siguientes comentarios: “Nosotras pensamos que la Reforma no sirve, así que cuando estamos en el curso, cerramos la puerta y hacemos lo que nos parece mejor porque tenemos 18 años de experiencia. La Reforma no ha dado nada nuevo y nos mandan una asesora que no sabe nada. A los de la Reforma les decimos que hacemos la Reforma en el curso pero no es así.”

Un docente hizo el siguiente comentario sobre los asesores pedagógicos de la Reforma: “Los asesores visitan una vez por semana cada escuela y ese día deben trabajar con los profesores de primaria, es muy poco tiempo para dedicar a una escuela, los asesores no nos acompañan en el trabajo. Deberían aumentar nuestro sueldo con lo que se le paga a un asesor en vez de contratar uno ya que no se justifica este gasto en ellos.”

En las charlas donde se introdujo el tema de la participación activa de los niños en el proceso de aprendizaje-enseñanza como propone la Reforma, los maestros se mostraron poco optimistas al respecto declarando que los alumnos eran apáticos, carecían de iniciativa y no participaban, probablemente, según ellos, debido a su situación de pobreza.

En cuanto a los alcances de la nueva metodología, los maestros afirmaron que es difícil ver alcances inmediatos y que por ese motivo los padres de familia los presionaban porque no veían que sus hijos leían y escribían rápidamente como ocurría con el método tradicional.

COMENTARIOS

Las anteriores expresiones vertidas por varios docentes han sido expuestas con el propósito de ampliar la perspectiva de la realidad en que se desenvuelve la introducción del nuevo enfoque pedagógico propiciado por la Reforma Educativa en relación a la enseñanza de la lectura de comprensión. Tanto la actitud de la mayoría de los maestros observados como sus opiniones sobre la nueva metodología expuestas aquí, son muy elocuentes y han servido de respaldo para la formulación de las conclusiones finales de este trabajo.

CAPITULO IX

CONCLUSIONES DEL TRABAJO DE INVESTIGACION

El propósito que animó la realización de este trabajo, como quedó planteado en su Justificación, fue conocer el alcance de la enseñanza de lectura en las escuelas considerando los esquemas actualmente manejados sobre esta enseñanza, los cuales llevan el concepto de que la lectura debe enseñarse con la finalidad de que los alumnos aprendan a comprender lo que leen. La evaluación de esta actividad en las escuelas estuvo dirigida a lograr la información necesaria para fundamentar las respuestas a las siguientes tres preguntas planteadas al inicio de este trabajo:

1. ¿Se enseña lectura de comprensión en las escuelas?
2. ¿Bajo los conceptos teóricos actuales sobre el tema, se puede considerar adecuada la metodología propuesta por la Reforma Educativa para la enseñanza de lectura de comprensión?
3. ¿Están los maestros capacitados para desarrollar las prácticas propuestas por la Reforma Educativa para la enseñanza de lectura de comprensión?

Estas respuestas permitirán, según nuestro criterio, acercarnos a la realidad de la enseñanza de la lectura en nuestras escuelas y servirán como elementos para realizar el diagnóstico de esta realidad.

CONCLUSIÓN N° 1:

A través de los datos consolidados de la hoja de observaciones se ha constatado que:

- La mayoría de los maestros no realiza actividades de **preparación** para abordar los ejercicios de lectura.
- La mayoría de los maestros no motiva la interacción entre alumnos en los ejercicios de lectura; tampoco motiva la participación activa de los alumnos en la construcción del significado de un texto leído durante la clase de lectura.
- Ningún profesor aplica las metodologías propuestas por la Reforma Educativa para la enseñanza de lectura de comprensión.
- La gran mayoría de los maestros (cerca del 90%) no desarrolla destrezas básicas de comprensión lectora, es decir, no introduce estrategias de lectura de comprensión en sus cursos de lectura.
- Ninguno de los maestros promueve ejercicios de auto formulación de preguntas, ni emplea otras formas para estimular la autonomía lectora.
- La mayoría de los maestros no trabaja la ampliación del vocabulario a través de la lectura.
- La mayoría de los maestros no implementa adecuadamente la práctica de la lectura silenciosa, ejercicio esencial de la lectura de comprensión.
- Prevalece la práctica de la lectura oral.

Por consiguiente, según la muestra estudiada y bajo los conceptos actualmente utilizados por la teoría de la enseñanza de lectura, en la práctica actual de la enseñanza de lectura en las escuelas no se promueve la comprensión lectora, por lo tanto, no se enseña lectura de comprensión; y de esta forma, no se cumple con el objetivo esencial en la enseñanza de lectura perseguido por el método propuesto por la Reforma Educativa.

CONCLUSIÓN N° 2:

En el Marco Teórico de este trabajo se hizo un análisis de las dos guías didácticas de lenguaje de la Reforma Educativa y se efectuó una ponderación de su contenido en relación a las teorías actualmente manejadas por la pedagogía sobre el tema de la enseñanza de la lectura de comprensión. Como consecuencia de ese análisis, se evidenció lo siguiente:

- Las bases teóricas de la metodología de la Reforma Educativa para la enseñanza de la lectura están sólidamente sustentadas en la teoría más reciente desarrollada sobre este tema.
- Los propósitos y objetivos de la metodología de la enseñanza de la lectura propuestos por la Reforma Educativa son claros y coherentes dentro de los lineamientos de la teoría mencionada.

En el capítulo III de este trabajo se realizó el análisis del alcance de las guías didácticas de lenguaje para su uso por los maestros en la enseñanza de la lectura de comprensión, obteniendo las siguientes conclusiones:

- La guía 1997 presenta una estructura coherente para la enseñanza de lectura de comprensión.
- La guía 1995 puede ser útil como un complemento a la guía 1997 por las metodologías que propone para el desarrollo de estrategias de comprensión lectora.

Sustentados en los anteriores puntos, podemos afirmar que la metodología propuesta por la Reforma Educativa es adecuada para los propósitos de la enseñanza de lectura de comprensión.

CONCLUSIÓN N° 3:

Como derivación lógica de la conclusión N° 1 y ante el hecho de que existe una metodología concreta y adecuada introducida por la Reforma Educativa Boliviana para la enseñanza de la lectura de comprensión, se concluye que los docentes del sistema educativo boliviano no están capacitados para la enseñanza de lectura según el concepto que de ella tiene la Reforma Educativa, la cual propone como método de lectura la búsqueda del significado.

RECOMENDACIONES

No se puede calificar la situación a la que llegan nuestras conclusiones como menos que crítica para el sistema educativo boliviano. En nuestro país la enseñanza de lectura se ha estancado en la decodificación; y se ha relegado su finalidad principal que es el aprendizaje de la comprensión lectora. Nosotros distinguimos dos raíces del problema: la mentalidad conservadora de los docentes reacia al cambio, y la inexistencia de un programa adecuado para la capacitación de los maestros en los cambios que se intentan introducir.

Consideramos primordial lograr un cambio de mentalidad en los maestros para posibilitar la implementación de la Reforma Educativa. Los docentes son los que tienen la responsabilidad de ejecutar los cambios propuestos por la Reforma. Pero, por lo observado, los maestros demuestran una renuencia a modificar su práctica pedagógica; probablemente debido a que durante muchos años han sido formados para implementar un enfoque pedagógico distinto al que hoy propone la denominada teoría constructivista. Estos cambios en la concepción pedagógica implican que los docentes deben transformarse a sí mismos. El constructivismo plantea que el papel del maestro no es el de transmitir el conocimiento, sino el de propiciar los instrumentos para que el alumno lo construya a partir de su saber previo. En la práctica esto significa que el maestro tiene la misión de facilitar el conocimiento al alumno; papel bastante distinto al de conductor del proceso de aprendizaje, al cual él estaba acostumbrado. Su nuevo rol le demanda un mayor dinamismo al obligarlo a interactuar no con el conjunto de alumnos sino con cada niño en particular, guiando, orientando y facilitando situaciones de su aprendizaje. El individualismo en el aprendizaje pregonado por el Constructivismo exige al docente mayor dinamismo, creatividad e imaginación en la enseñanza que aquél requerido por el método tradicional. De ahí uno de los motivos de la incomodidad que sienten y el rechazo que manifiestan los maestros frente al cambio. En fin, los maestros se encuentran desorientados y con poca voluntad para probar cambios; demostrando de esta

manera, lamentablemente, una carencia de interés en el mejoramiento de su docencia manifestada por su falta de actualización y de perfeccionamiento profesional.

La otra cara de la medalla: la actitud de la Reforma Educativa frente al maestro. El docente ha sido puesto a implementar la Reforma Educativa sin la adecuada preparación y sin el conocimiento real de lo que tiene que implementar. Resulta estéril montar aparatosamente un plan para transformar la educación boliviana cuando no se considera que la principal manera de implementarlo es a través de la formación y capacitación de maestros en su concepción y en su práctica. No otra cosa muestran los resultados de este estudio. Es imprescindible que los maestros conozcan a fondo la filosofía que guía a la Reforma: los errores y dificultades que se vienen dando en la práctica docente, tienen en su base la falta de conocimiento, comprensión y manejo de las teorías del constructivismo. Los maestros requieren de una intensa capacitación en el manejo de las Guías Didácticas, capacitación que podría realizarse a través de publicaciones sobre temas específicos, cursillos, seminarios, clases difundidas por televisión, y los medios que sean posibles para lograr esta insoslayable necesidad.

Las Guías Didácticas deberían revisarse. En su estado actual cumplen con los requisitos mínimos para ser manejadas en la enseñanza de lectura de comprensión; sin embargo, podrían ser mas amplias e ilustrativas para permitir la mayor comprensión de los docentes, lo que facilitaría su aceptación. Un ejemplo de la dificultad en la interpretación de las Guías: se han presentado dos Guías de lenguaje al maestro pero éste no sabe cómo abordarlas; no hay una aclaración de lo que compone cada Guía, no hay una indicación de cuando utilizar una y cuando la otra.

Con el afán de orientar a los maestros en el nuevo enfoque educativo, la Reforma ha recurrido a los "asesores pedagógicos". Consideramos que existe un concepto ambiguo sobre su función: un asesor pedagógico, como todo asesor, debería allanar dificultades en la marcha del plan que se encuentra en etapa de implantación, pero capacitar no es una tarea que se amolde a los propósitos de esa función. La capacitación no debería ser eventual ni aislada, sino programada y de amplia difusión y cobertura.

Por otro lado, se espera que el docente sea el responsable de implementar los conceptos de la Reforma; sin embargo, las condiciones físicas del aula y el número alto de alumnos limitan enormemente el alcance de este su nuevo papel como facilitador del proceso cognitivo. Pese a las limitaciones económicas del estado boliviano, las políticas educativas deberían contemplar soluciones para esta situación que dificulta la aplicación correcta de la Reforma.

Es también nuestro criterio, seguramente compartido por muchos, que la falta de motivación de los maestros se ahonda principalmente por la falta de incentivos profesionales que debería brindarles el Estado, no sólo en lo académico, también en lo material.

--- 0 ---

BIBLIOGRAFIA

BIBLIOGRAFÍA

- ❖ ALLIENDE G. FEILPE, CONDEMARÍN G. MABEL, "La Lectura: Teoría, Evaluación y Desarrollo"; Editorial Andrés Bello, Santiago 1994.
- ❖ ALONSO MARÍA ELVIRA CHARRIA DE, GÓMEZ MARÍA JOSEFA DE, "Los Primeros Pasos en la Formación de Lectores", AIQUE, Buenos Aires 1992.
- ❖ ALONSO MARÍA ELVIRA CHARRIA DE, GONZÁLEZ GÓMEZ ANA, "Hacia una Nueva Pedagogía de la Lectura", AIQUE, Buenos Aires 1992.
- ❖ BEAME EDMOND, "La Lecture", Asociación francesa para la lectura, Paris 1986.
- ❖ BENICHO, JEAN - PIERRE Y OTROS, "Lire, c'est vraiment simple!", Editorial MDI, Paris 1983.
- ❖ BOUCHARD MARIE JOËLLE, "Apprendre a lire comme on apprend a parler", Editora Hachette, Paris 1991.
- ❖ BRASLAVSKY, BERTA DE., "La Lectura en la Escuela", Editorial Kapelusz S.A., Argentina 1983.
- ❖ COLLOT ANDREE Y DEMANDRE BERNARD, "Horizons Lecture", C.R.D.P. Editor, Francia.
- ❖ COLOMER T., CAMPS A., "Enseñar a Leer, Enseñar a Comprender"; Celeste Ediciones, Madrid 1996.
- ❖ CROWDER ROBERT G., "Psicología de la Lectura", Alianza Editorial, S.A., Madrid, 1985.

- ❖ DE ARRUDA PENTEADO, JOSÉ, "Didáctica y Practica de la Enseñanza"
Editorial Mc GRAW-HILL Latinoamericana S.A., Bogota Colombia 1982
- ❖ FERREIRO EMILIA, GÓMEZ PALACIO MARGARITA, "Nuevas Perspectivas sobre los
Procesos de Lectura y Escritura", Siglo Veintiuno, México 1995.
- ❖ FOUCAMBERT JEAN, "La Maniere D'etre Lecteur, Editorial MDI", París 1990.
- ❖ GOODMAN YETTA M., "Los Niños Construyen su LectoEscritura", AIQUE, Buenos
Aires 1991.
- ❖ GUZMAN SANHUEZA, Marina y CARRASCO CORTES, Waldo, "Une Nouvelle
Approche Methodologique Dans le Developpement de L'habilete de Comprehension
D'un Texte Ecrit". Centro de Perfeccionamiento, Experimentación e Investigaciones
Pedagógicas. Santiago, 1985.
- ❖ HERNANDEZ SAMPIERI, Roberto y otros, "Metodología de la investigación", Mc
GRAW-HILL Interamericana, México 1980.
- ❖ JAMET, Eric ."Cómo leemos? ", Revista Ciencias Humanas, n82 ,abril 1998, Paris.
- ❖ JOLIBERT, JOSETTE Y GRUPO ECOUEN, "Formar niños lectores de textos", Dolmen
Ediciones, Santiago 1993.
- ❖ LENTIN LAURENCE, "Du Parler au Lire", Les Editions ESF, Paris 1978.
- ❖ MINISTERIO DE DESARROLLO HUMANO, SECRETARIA NACIONAL DE EDUCACION,
UNIDAD DE SERVICIOS TECNICO PEDAGOGICOS, "Guía Didáctica – Lenguaje Integral",
Bolivia 1995.

- ❖ MINISTERIO DE EDUCACIÓN, CULTURA Y DEPORTE; VICEMINISTERIO DE EDUCACIÓN INICIAL, PRIMARIA Y SECUNDARIA; UNIDAD NACIONAL DE SERVICIOS TÉCNICOS; “Guía Didáctica de Lenguaje”, Bolivia 1997.
- ❖ NISBET, John y SHUCKSMITH, Janet, “Estrategias de Aprendizaje”, Editorial Santillana, Madrid, 1994.
- ❖ PUENTE ANIBAL Y OTROS, “Comprensión de la Lectura y Acción Docente”, Ediciones Pirámide, Madrid 1991.
- ❖ RODRIGUEZ GOMEZ, Gregorio y otros, “Metodología de la investigación cualitativa”, Ediciones Aljibe, Archidona (Málaga), 1996.
- ❖ SÁNCHEZ MIGUEL, Emilio, “Los Textos Expositivos”, Editorial Santillana, Madrid 1993.
- ❖ SINGER, H: Active Comprehension, The Reading Teacher. Vol. 31, N° 8, Mayo 1978.

ANEXOS

ANEXO 1

MODELO DE HOJA DE OBSERVACIÓN

AMBIENTE DEL AULA EN LA CLASE DE LECTURA			
Número de alumnos por aula			
Aula congestionada	Si	No	
Existencia afiches en las aulas	Si	No	
Ubicación de bancos	Tradicional	No tradicional	
Interrupciones externas en clase	2 ó más	Una vez	No
PREPARACION PARA LA CLASE DE LECTURA			
Introducción a la clase de lectura	Si	No	
Instrucciones	Si	No	
Corrección y/o revisión de tareas	Si	No	
Tiempo promedio de duración de la clase de lectura	Minutos:		
ACTITUD DEL DOCENTE EN CLASES:			
Regaña	Frecuentemente	Rara vez	No
Amenaza	Frecuentemente	Rara vez	No
Atiende los comentarios de los niños	Frecuentemente	Rara vez	No
Atiende las respuestas solicitadas	Frecuentemente	Rara vez	No
Motiva la interacción entre los niños	Frecuentemente	Rara vez	No
Emite instrucciones coherentes	Si	No	
Asigna tareas para casa sobre la lectura	Si	No	
LENGUAJE QUE UTILIZA EL MAESTRO:			
Facilita la comprensión de los niños	Adecuado	Inadecuado	
Dominio del idioma-vocabulario del maestro	Suficiente	Limitado	
PARTICIPACION DE LOS ALUMNOS			
Los niños hacen preguntas	Frecuentemente	Rara Vez	No
Aportan ideas y comentarios	Frecuentemente	Rara vez	No
Colaboración entre niños	Frecuentemente	Rara vez	No
Predisposición a responder preguntas	Si	No	

LECTURA DE COMPRENSION: Reforma Educativa			
LOS 5 MOMENTOS DE LECTURA:			
Preparación para encuentro con el texto	Adecuadamente	Inadecuadamente	No
Lectura individual y silenciosa/niños	Adecuadamente	Inadecuadamente	No
Intercambio y confrontación oral	Adecuadamente	Inadecuadamente	No
Búsqueda de claves (7)	Adecuadamente	Inadecuadamente	No
Síntesis del significado	Adecuadamente	Inadecuadamente	No
Explicación de los niños de cómo hicieron para leer	Adecuadamente	Inadecuadamente	No
Maestro espera que todos los niños terminen lectura	Si	No	
Todos leen el mismo texto	Si	No	
Cuantos textos se utiliza en una clase de lectura			

ESTRATEGIAS DE LECTURA DE COMPRENSION			
TRABAJA EL MAESTRO LA MOTIVACION:			
Antes de la lectura introduce el tema	Si	No	
Se habla del tema con la participación de alumnos	Si	No	
Sólo el maestro habla del tema	Si	No	
Utiliza las experiencias o conocimientos de los alumnos	Si	No	
Utiliza otras formas de motivación	Si	No	
TRABAJA EL MAESTRO:			
la anticipación	Todo el proceso	Parcialmente	No
la verificación	Todo el proceso	Parcialmente	No
la inferencia	Todo el proceso	Parcialmente	No
PROMUEVE EL MAESTRO EJERCICIOS DE INTERROGACION DE TEXTOS			
Claves relacionadas con la situación	Si	No	
Claves relacionadas con las características físicas del texto	Si	No	
Claves relacionadas con el texto mismo	Si	No	
En que momento de la lectura se realizaron estos ejercicios	Al abordar	Durante	Al finalizar

TRABAJA LA ACTIVACION DE CONOCIMIENTOS PREVIOS QUE TIENEN RELACION CON EL TEMA DEL TEXTO			
Al abordar la lectura	Si	No	
Durante toda la lectura	Si	No	
AYUDA A LOS NIÑOS A RECONOCER CIERTOS OBSTACULOS QUE PUEDEN DIFICULTAR LA COMPRESION DE LOS TEXTOS	Si	No	
AYUDA A CONOCER LAS SECUENCIAS DE LA NARRACION	Si	No	
ENFATIZA LA LOCALIZACION DE LA INFORMACION PRINCIPAL	Si	No	
ENFATIZA LA LOCALIZACION DE LA INFORMACION EXPLICITA	Si	No	
EJEMPLOS QUE UTILIZA EL MAESTRO	Adecuados	Inadecuados	No hace
PROMUEVE EJERCICIOS DE LECTURA CRITICA	Si	No	
PROMUEVE EJERCICIOS DE APRECIACION PERSONAL	Si	No	
PROMUEVE LA AUTOFORMULACION DE PREGUNTAS	Si	No	
CUANDO HAY VOCABULARIO NUEVO			
El maestro explica el significado	Inmediatamente	Después lectura	No
El maestro pide que se utilice el diccionario	Inmediatamente	Después lectura	No
El maestro promueve ejercicios para inferir el significado	Inmediatamente	Después lectura	No
TEXTOS CUYO TEMA SON INSTRUCCIONES			
Los alumnos leen en silencio	Si	No	
Un alumno lee para todos	Si	No	
El maestro lee para todos	Si	No	
Todos los alumnos leen en coro	Si	No	
Los alumnos interpretan las instrucciones	Si	No	
El maestro interpreta las instrucciones	Si	No	

USO DE MATERIAL DE LECTURA			
Módulos de la Reforma	Si	No	
Libros de biblioteca de aula	Si	No	
Otro material	Si	No	
PRACTICA DE LA LECTURA ORAL			
Tiempo promedio dedicado a la lectura oral	Minutos:		
Se practica únicamente lectura oral	Si	No	
Se practica lectura oral después de lectura silenciosa.	Si	No	
Comportamiento de alumnos mientras alguien hace lectura oral	Sigue la lect.	Se distrae	
El maestro interrumpe la lectura oral	Frecuentemente	Rara Vez	No
PROGRAMA DE LECTURA SILENCIOSA SOSTENIDA			
Los alumnos escogen el material	Si	No	
El maestro también lee	Si	No	
Todos leen a su propio ritmo	Si	No	
El horario se cumple con rigurosidad	Si	No	
Tiempo dedicado al programa	Si	No	
Frecuencia de realización del ejercicio	Si	No	
Maestro asigna tareas para la casa	Si	No	

ANEXO 2

CUESTIONARIO GUÍA PARA ABORDAR A LAS CHARLAS CON LOS MAESTROS

1. ¿ Qué opinión tienen acerca de las guías didácticas de lenguaje?
2. ¿ Tienen alguna dificultad con respecto a su utilización?
3. ¿ Qué resultados han obtenido con respecto a la clase de lectura ?
4. ¿ Conocen las Guías de lenguaje en su totalidad ?
5. ¿ Las utilizan ?
6. ¿ Qué opinión tienen sobre el trabajo de los asesores pedagógicos?
7. ¿ Qué opinan los padres de familia sobre el aprendizaje de sus hijos desde la incorporación de la Reforma?
8. ¿ Como responden los niños a los cambios que se vienen introduciendo en el aula y en la enseñanza?