

**Práctica pedagógica de la lectura
y formación docente**
*Pedagogical practice of reading
and teacher training*

Reina CALDERA de BRICEÑO¹

reinacaldera@ula.ve

Dilia ESCALANTE de URRECHEAGA²

diliaesc@hotmail.com

Mirian TERÁN de SERRENTINO³

mirianteran@cantv.net

Universidad de Los Andes, Trujillo-Venezuela

Recibido: 17-3-2009

Aprobado: 26-2-2010

¹ Profesora Titular. Núcleo Universitario Rafael Rangel de la Universidad de los Andes, adscrita al Departamento de Ciencias Pedagógicas, Área de Práctica Profesional Docente. Licenciada en Educación, Mención Castellano y Literatura (ULA, 1980). Magíster en Literatura Latinoamericana (ULA, 1991). Magíster en Docencia para la Educación Superior (UNERMB, 1998). Doctora en Ciencias de la Educación (convenio ULA-UNESR, 2004). Reconocimientos: CONADES, CONABA, PPI (Nivel II) y PEI. Línea de investigación: Alfabetización y Lenguaje. Dos libros publicados y varios artículos de revistas especializadas.

² Profesora Titular. Núcleo Universitario Rafael Rangel de la Universidad de los Andes, adscrita al Departamento de Ciencias Pedagógicas, Área de Práctica Profesional Docente.

RESUMEN

La investigación tuvo como objetivo analizar la relación existente entre la práctica pedagógica de la lectura y la formación docente, a fin de mejorar o cambiar el proceso de enseñanza y aprendizaje de la lectura en la escuela básica. El estudio se llevó a cabo con treinta (30) docentes en servicio de la Unidad Educativa Bolivariana «Santa Rosa», ubicada en Trujillo, Venezuela. La metodología seleccionada fue la investigación en la acción, la cual se desarrolló en cuatro fases: 1) Diagnóstico de las realidades y necesidades de los docentes en el área de la lectura; 2) Planificación de actividades de lectura, materiales y recursos para su aprendizaje y evaluación; 3) Ejecución de la acción transformadora para mejorar o cambiar la situación existente; y 4) Evaluación de la experiencia para resolver problemas y registrar logros y dificultades. El análisis cualitativo de las observaciones de clase, las entrevistas, los materiales de lectura y las grabaciones de audio y video, se sometió a un proceso de triangulación para ser codificados y categorizados. Las conclusiones que se inferen de estos resultados son: a) Aproximación gradual y progresiva a una didáctica constructivista de la lectura; b) Construcción de un marco teórico de referencia que define y explica el proceso de la lectura y c) Redefinición del rol del docente como facilitador de la lectura.

Palabras clave: Lectura, constructivismo, práctica pedagógica, formación docente.

ABSTRACT

The aim of this study was to analyze the relationship that exists between the teaching of reading and teacher training with a view to improving or changing the process of teaching and learning reading in elementary school education. The study

Licenciada en Educación, mención Inglés (ULA). M.Sc. en Lectura (ULA). Ph.D. en Alfabetización y Lenguaje (Universidad de Purdue, USA). Libro publicado: *Adquisición de la lectoescritura* (1991) y varios artículos en revistas especializadas. Línea de investigación: Alfabetización y lenguaje. Reconocimientos: CONABA.

- ³ Profesora Titular. Núcleo Universitario Rafael Rangel de la Universidad de los Andes, adscrita al Departamento de Ciencias Pedagógicas: Área Práctica Profesional Docente. Licenciada en Educación, Mención Matemática (ULA). Magíster en Andragogía (Universidad «Rafael Urdaneta»). Magíster en Docencia para la Educación Superior (UNERMB). Doctora en Ciencias de la Educación (ULA-UNESR). Reconocimientos: CONADES, CONABA, PPI (Nivel II) y PEI. Coordinadora del Grupo de Investigación Educativa Escuela-Comunidad (GIEEC-NURR-ULA). Línea de investigación: Didáctica de la Matemática. Ha publicado tres libros y varios artículos en revistas especializadas.

was carried out with thirty teachers employed at the Santa Rosa Bolivarian Educational Unit located in Trujillo, Venezuela. The methodology chosen was action research which was developed over four phases: 1) a diagnosis of the realities and needs of teachers in the area of teaching reading; 2) planning of activities, materials and teacher needs in the reading area; 3) action taken to improve or change the current situation; 4) evaluation of the steps taken to clear up problems and register achievements and difficulties. The qualitative analysis of the class observations, interviews, reading materials and video and sound recordings were subjected to a triangulation process to be codified and categorized. The conclusions we inferred from the results obtained are: a) a gradual and progressive approximation to a constructivist didactic of reading; b) construction of a theoretical framework of reference that defines and explains the reading process; c) redefinition of the role of the teacher as a reading facilitator.

Keywords: Reading, constructivism, teaching practice, teacher training.

1. INTRODUCCIÓN

Durante los últimos años, investigaciones sobre la calidad académica de los docentes en Venezuela indican deficiencias en materia de lectura, tales como: ausencia de hábitos de lectura, escaso dominio de estrategias cognitivas y metacognitivas de comprensión, cultivo desmesurado de la memoria mecánica, limitado desarrollo de las capacidades para acometer la crítica, la reflexión y el pensamiento creativo, frágil e inconsistente interiorización de una base teórica que les permita fundamentar su práctica pedagógica y bajo interés por la lectura. Entre las causas de este problema se encuentran la inadecuada formación de los docentes como lectores-escritores durante los estudios primarios, secundarios y de formación profesional, situación que repercute en su práctica pedagógica. Esta preocupación ha sido compartida por estudiosos como Palencia (1999), Lerner (2001), Solé (2001), Odremán (2001) y Dubois (2002), entre otros; quienes señalan que la práctica pedagógica del docente depende de su formación profesional, de su experiencia, de las condiciones en las que trabaja, de su personalidad, convicciones, principios y de las oportunidades que le han proporcionado para su permanente actualización.

El docente maneja, consciente o inconscientemente, una concepción teórica y un conjunto de valores respecto a la enseñanza-aprendizaje de la lectura que determina la práctica pedagógica en el salón de clase (Dubois, 2002). De manera que los docentes han incorporado a lo largo de su experiencia de vida, una serie de teorías implícitas que tienen fuerte influencia sobre la toma de decisiones y las manifestaciones de su conducta en situaciones escolares. De allí que la práctica pedagógica sea la conjugación de una historia de la escuela como construcción social y colectiva, y una historia personal del educador. Un docente que no lee, que presenta dificultades a la hora de interpretar un texto y que no puede expresarse por escrito haciendo un buen uso del sistema de escritura formal, no puede promover en sus alumnos el desarrollo de estos aprendizajes y mucho menos podrá sembrar el gusto por los libros y el placer por la lectura. La capacidad para leer de los docentes es un factor que condiciona el desarrollo de estrategias cognitivas y metacognitivas, así como el interés por la lectura de sus estudiantes.

Carlino (2005) considera que, aun cuando la lectura es reconocida como una herramienta fundamental para el aprendizaje, la escuela no tiene capacidad para desarrollar y potenciar una adecuada competencia lectora. Para la autora, esto se debe a que la formación teórica de los docentes, las metodologías, los esquemas de interacción maestro-alumno, los libros y otros materiales impresos, y en general, toda la propuesta didáctica, están concebidos para el desarrollo de la lectura mecánica. El fracaso de la educación venezolana en la formación de docentes lectores y escritores se revela en una investigación sobre la comprensión de la lectura de los docentes en servicio que buscan titularse como licenciados en la Escuela de Educación de la Universidad Central de Venezuela, investigación que registra que el 94 por ciento de los sujetos de la muestra presentaron en mayor o menor medida fallas en el procesamiento de la lengua escrita. Sólo el 22 por ciento de los sujetos de la muestra pudo determinar con precisión el tema principal de un artículo de prensa y, peor aún, únicamente el 4 por ciento realizó adecuadamente un resumen del texto leído (Sánchez, 1994). A lo anterior se agrega que 20 de cada cien maestros de la Escuela Básica Venezolana pudieran considerarse analfabetas funcionales y ocho

de cada diez maestros de colegios públicos no utilizan correctamente el lenguaje ni los tiempos verbales (Pérez Esclarín, 1995).

Igualmente, Cárdenas (1994) señala los resultados de una investigación realizada en Mérida sobre los concursos para optar a cargos de docentes en las escuelas del Ejecutivo del Estado la cual reveló que de cincuenta concursantes, todos graduados, veintiuno (42 por ciento) fueron reprobados en una sencilla prueba de comprensión de la lectura, redacción y ortografía, y algunos de los reprobados pueden calificarse como analfabetas funcionales, a pesar de ser licenciados universitarios, y en educación. Por último, un estudio que evidencia la baja capacidad de los docentes para leer fue el realizado por Morles (1997), quien aplicó una prueba de comprensión de lectura a una muestra nacional de 86 maestros de la clase de Castellano en cuarto grado de Educación Básica. En esta investigación se encontró que los docentes de las escuelas públicas urbanas respondieron correctamente el 59 por ciento de las preguntas de comprensión. Los de las escuelas públicas rurales respondieron el 54 por ciento y los de las privadas el 69 por ciento. El promedio de comprensión en toda la muestra fue de 59 por ciento lo que equivalió a responder correctamente 41 preguntas de un total de 70.

Como puede observarse en los resultados de las investigaciones reseñadas, existen suficientes indicios que permiten afirmar que los docentes venezolanos presentan fallas significativas en la comprensión de la lectura. Además, se infiere que son pocos los docentes que sienten la necesidad y el placer de leer y que el aprendizaje de la lectura es percibido como una obligación escolar, un proceso difícil, confuso y punitivo. En consecuencia, ésta será la concepción que reproducirán en sus alumnos. Las debilidades o carencias profundas en la formación de los docentes en el área de lengua, especialmente en lectura y escritura, tales como: poco interés por la lectura y manejo inadecuado de estrategias de comprensión; lenguaje deficiente, de difícil comprensión por las omisiones o pobreza de léxico; limitada capacidad para reflexionar y resolver problemas, son algunos de los factores responsables de la información insuficiente, inadecuada y distorsionada que los docentes poseen acerca del proceso de enseñanza-aprendizaje de la lectura. Según Lerner (2001) estas carencias se deben a:

1. Una concepción tradicional (conductista) del proceso de enseñanza-aprendizaje de la lectura la cual plantea el aprendizaje como un proceso de asociación, que supone una relación estímulo-respuesta y por esta razón el aprendizaje está subordinado a la enseñanza; la lectura y la escritura son considerados como procesos de decodificación que comienza con la enseñanza de letras aisladas, para luego formar sílabas y llegar, finalmente, a las palabras; y la lectoescritura es considerada como un objeto de enseñanza formal y no como un objeto de conocimiento de naturaleza social. Este proceso de enseñanza-aprendizaje tradicional conductista de la lectura explicaría la formación de docentes no lectores, sin dominio de las estrategias cognitivas y metacognitivas de comprensión y con actitudes negativas hacia la lectura.

2. Las universidades y los institutos de formación docente no están cumpliendo su función formadora, no están facilitando experiencias significativas que permitan dar fundamentación teórica a lo que hacen los maestros, de explicar la concepción teórica que subyace a su práctica, y en consecuencia de trabajar en el aula a partir de una concepción de que leer es construir el significado de un texto a partir de la coordinación de datos del texto y del contexto, para lo cual se ponen en juego diversas estrategias como muestreo, anticipación, predicción, autocorrección e inferencias. Por ello es urgente revisar los programas de formación de los docentes a fin de romper con la práctica pedagógica de la lectura decodificadora, repetitiva, mecánica y memorística para instaurar una pedagogía funcional, en la cual la lectura se use para obtener información, para aprender o para recrearse.

Por lo anteriormente expuesto es necesario preparar al docente para que luego pueda conducir a los estudiantes a que aprendan realmente a leer, a expresarse, a usar la lengua y tomarle amor a la lectura. El docente es el conductor, animador, promotor y modelo del proceso de aprendizaje de la lectura en la escuela, por esta razón es indispensable asegurar su formación y actualización, a fin de estar en condiciones de impulsar el aprendizaje en esta área. De ahí la necesidad de realizar esta investigación que tuvo como propósito analizar la relación existente entre práctica pedagógica de la lectura y formación

docente, a fin de mejorar o cambiar el proceso de enseñanza-aprendizaje de la lectura en la escuela básica.

2. REFERENTE TEÓRICO

El constructivismo (Vygotsky, 1977; 1979) fue el marco teórico que orientó la investigación en el sentido de que contribuyó al análisis, explicación e interpretación del proceso de enseñanza y aprendizaje de la lectura que se desarrolla en la escuela. Se trató de comprender cómo los estudiantes aprenden a leer y cómo los docentes pueden influir sobre este proceso, facilitándolo y encauzándolo hacia un aprendizaje significativo. Igualmente se trató de tender un puente entre los diversos hallazgos del constructivismo y el aula, de tal forma que el docente esté en posibilidad de poner a su servicio los principios teóricos y las estrategias instruccionales derivadas de tal marco teórico. Asumir el paradigma constructivista implica cambiar la conceptualización de lectura y los métodos de enseñanza-aprendizaje, comprender el sujeto que aprende (estudiantes-lectores), redefinir el papel del docente, mejorar el entorno alfabetizador e innovar en evaluación. De manera tal que la didáctica de la lectura constructivista establece una práctica docente distinta a la tradicional, práctica que permita:

1. *Cambiar la concepción de enseñar y aprender a leer en la escuela* (Serrano, 1992; Lerner, 2001; Cassany, Luna y Sanz, 2000; Caldera, 2006). El cambio señala la transición desde un enfoque tradicional-conductista que considera el propósito de la enseñanza y el aprendizaje de la lectura como el dominio de habilidades de descodificación en forma mecánica y memorística, y al lector como pasivo, a un enfoque constructivista, que le otorga a la lectura un carácter dinámico y constructivo, porque la meta de la lectura es la construcción de significado. La lectura va mucho más allá de la simple descodificación. Ésta constituye un requisito, pero no suficiente para lograr la comprensión, proceso que implica la interacción de acciones cognitivas de alto nivel, mediante las cuales el lector relaciona el contenido del texto con sus conocimientos previos,

construye y reconstruye cognitivamente el significado de lo que ha leído (Bruno y Beke, 2004). De ahí que la instrucción oriente o guíe al estudiante-lector a conocer los procesos mentales que ejecuta para comprender la lectura.

2. *Enseñar y aprender a leer como proceso* (Morles, 1997; Condemarín, 2000; Solé, 2001). La lectura comprensiva o interpretativa es un proceso que comprende tres momentos: antes (prelectura), durante y después de la lectura: a) Las *actividades de prelectura* permiten activar el conocimiento previo, establecer el propósito para leer, redefinir los conocimientos ya adquiridos, afinar conceptos técnicos, realizar preguntas, hacer inferencias y estimular e integrar diferentes niveles de pensamiento factual, interpretativo y de aplicación; b) Las *actividades durante la lectura* promueven en el estudiante el desarrollo de niveles altos de pensamiento al monitorear su comprensión para verificar y revisar las predicciones, establecer conclusiones, seleccionar las ideas principales del texto, verificar y confirmar hipótesis, identificar el vocabulario clave, clasificar, relacionar; y c) Las *actividades después de la lectura* motivan al alumno a reflexionar acerca de lo leído. Algunas estrategias efectivas son: Responder preguntas, releer el texto, resumir, sacar conclusiones, elaborar mapas conceptuales y/o minutas de aprendizaje. De manera tal que la lectura no se adquiere y domina en un solo grado ni con un solo maestro; ésta se va desarrollando y consolidando a lo largo de toda la escolaridad, por tanto, el docente cumple un papel importante al mediar en la comprensión de textos en el aula.

3. *Enfatizar el enfoque comunicativo funcional de la lectura* (Hinojosa, 1997; Alliende y Condemarín, 1997; Barboza, 2004). Es importante que el estudiante descubra que la lectura no es sólo una herramienta que se utiliza para dar lecciones, sino que sirve para informarnos, descubrir mundos diferentes, comunicar ideas, investigar, recrearnos, entre otras funciones. La lectura tiene funciones que están presentes en nuestra vida cotidiana porque el individuo lee con el fin de extraer conocimiento que le permita resolver sus problemas, identificarse con una causa, buscar las raíces de su propia identidad, aclarar dudas, crear o modificar actitudes. Hay que demostrarle al estudiante-lector con actividades concretas, con textos significativos que la lectura acompaña y

extiende nuestras experiencias, brinda información, provee distracción, maneja el lenguaje e impulsa a la acción. En las funciones de la lectura antes señaladas está implícita su importancia, de ahí la necesidad de que los docentes propicien situaciones de aprendizaje en las que estén presentes las funciones señaladas, para que los estudiantes puedan desarrollar sus competencias como lectores eficientes.

4. *Favorecer la metacognición* (Heller y Thorogood, 1995; Morles, 1997). Los lectores eficientes se caracterizan por utilizar estrategias metacognitivas, acciones conscientes que ejecuta el lector para asegurar la comprensión de la lectura. La metacognición puede entenderse como la captación consciente de las capacidades y limitaciones de los procesos de pensamiento que originaron la comprensión, situación que ayuda a transferir los conocimientos y a disminuir la dependencia del azar o la suerte (Klingler y Vadillo, 2000). En la medida en que se es más consciente de lo que se sabe, del por qué de los aciertos o desaciertos, habrá mayores posibilidades de utilizar lo que se sabe para aprender más, consolidar éxitos y superar deficiencias. La metacognición implica dos componentes: conciencia y control. La conciencia apunta a cuáles estrategias y recursos son necesarios para llevar a cabo una tarea exitosamente, y el control alude a la capacidad para usar mecanismos autorreguladores que aseguren la realización exitosa de la tarea, tales como: planificación de los pasos a seguir, evaluación de la efectividad de las actividades y de los esfuerzos realizados y capacidad para vencer los obstáculos que puedan presentarse. La actividad metacognitiva (entender qué tanto y cómo se ha comprendido un texto) favorece la formación de lectores autónomos, críticos y creativos.

5. *Comprender el papel del docente* (Lerner, 2001; Carlino, 2005). El desafío es repensar la didáctica de la lectura para abandonar los viejos esquemas y conceptos basados en nociones como descodificación, literalidad, memorización y repetición. Es necesario dar paso a nuevas y adecuadas formas de adquisición y desarrollo de la lectura para propiciar el acceso al conocimiento, el procesamiento de la información, mejorar la comunicación, y formar el pensamiento creativo, crítico y reflexivo. De ahí que el profesor debe aprovechar

las ventajas de la lectura en su clase no sólo para desarrollar contenidos de la materia a tratar, sino también para desarrollar estrategias cognitivas como inferir, analizar, organizar, jerarquizar, comparar, relacionar, sintetizar, concluir y evaluar la información; además de integrar la nueva información con la existente en el sistema de memoria y seleccionar lo que es relevante en un tema. Por tanto, el docente cumple un papel importante al mediar en los procesos necesarios para adquirir conocimientos, es decir, cómo aprender y procesar información en las áreas de contenido específicas y en vinculación con la lectura.

6. *Redefinir la evaluación* (Serrano, 1992; Lerner, 2001). La propuesta constructivista requiere de una evaluación que oriente, mejore y enriquezca el aprendizaje de la lectura del estudiante. Por esta razón, la evaluación de la comprensión de la lectura dependerá del tipo de texto, del lector, de los conocimientos previos, del contexto y del dominio lingüístico. Según Solé (2001), el niño no puede ser considerado objeto sino sujeto de la evaluación, porque su participación en el proceso de evaluación lo ayudará a tomar conciencia de su propio aprendizaje y aportará elementos para la valoración de la acción pedagógica.

Los principios reseñados resumen los aspectos teórico-prácticos del constructivismo relacionados con el proceso de enseñanza-aprendizaje de la lectura en la escuela. Estos principios permiten observar, analizar e interpretar el objeto de conocimiento (la lectura), el sujeto que trata de adquirir ese conocimiento (los alumnos de Educación Básica) y el papel de los docentes como mediadores del proceso de aprendizaje, con el fin de formar lectores autónomos, reflexivos, creativos y críticos.

3. METODOLOGÍA

Esta investigación se llevó a cabo con treinta (30) docentes en servicio de la Unidad Educativa Bolivariana «Santa Rosa», ubicada en Trujillo, Venezuela, durante el año escolar 2007-2008. La metodología seleccionada fue la investigación en la acción, la cual se fundamenta en la constante retroalimentación

del trabajo docente sobre la base de la práctica; es un continuo hacer y rehacer; un verdadero círculo hermenéutico; un ciclo en espiral de planificación-acción-observación-reflexión-replanificación (Kemmis y McTaggart, 1988). En este sentido, el proceso de la investigación se desarrolló en cuatro fases: 1) Diagnóstico de las necesidades y realidades de los docentes en el área de la lectura, relacionadas con concepciones, actitudes, bases teóricas, entorno alfabetizador y práctica pedagógica; 2) Planificación de actividades de lectura, de reflexión e intercambio para, por un lado, desarrollar en los docentes actitudes favorables hacia la lectura, actitudes necesarias para aprender, enseñar, informarse o recrearse, y por otro lado, identificar los factores que favorecen u obstaculizan el proceso de enseñanza-aprendizaje de la lectura en la escuela; 3) Ejecución de la acción transformadora para mejorar o cambiar la situación existente y 4) Evaluación de la experiencia para resolver problemas y registrar logros y dificultades.

Para este estudio se utilizaron como instrumentos de recolección de información las observaciones de clase, grabaciones de audio y video, entrevistas a docentes y alumnos, materiales de lectura y diario de la docente-investigadora. El análisis de los datos se sometió a un proceso que siguió cuatro momentos: a) Registrar y organizar la información recolectada; b) Reducir los datos en una categoría general y cuatro subcategorías; c) Triangular la información recolectada desde la perspectiva de los sujetos participantes: alumnos, docentes e investigadoras, y d) Interpretar y comunicar los resultados. La categoría general fue «La práctica pedagógica del docente», entendida como actitudes, conocimientos, creencias pedagógicas, competencias didácticas, estilos de enseñanza, organización y planificación, formas de interacción grupal, ambiente de clases, materiales didácticos y evaluación de los aprendizajes utilizados por los docentes para promover el aprendizaje significativo de la lectura en el aula de clase. Esta categoría general se apoyó para su análisis en cuatro subcategorías: 1) Concepciones de los docentes sobre lectura; 2) Estrategias instruccionales; 3) Bases teóricas y 4) Prácticas evaluativas.

4. ANÁLISIS Y DISCUSIÓN DE LOS RESULTADOS

4.1. Fase de diagnóstico:

La fase de diagnóstico del grupo de docentes en relación a la lectura arrojó los siguientes resultados:

- La mayoría de los docentes reconocen que no les gusta leer y que los propósitos que impulsan al grupo a realizar lecturas están asociados con necesidades de información (periódico regional) y obligación profesional (Programa Escolar). Además, presentan dificultades para el adecuado procesamiento de información, es decir, desconocimiento o uso inadecuado de las estrategias cognitivas y metacognitivas de comprensión; deficiencias en el uso oral y escrito de la lengua y dificultades para la transferencia de conocimientos, la toma de decisiones y la resolución de problemas. Por último, señalan contar con pocas experiencias de lectura significativas durante su escolaridad básica y de formación docente.
- La mayoría de los docentes desarrollan la práctica pedagógica de la lectura como enseñanza de habilidades aisladas (letras, sílabas, palabras y oraciones), sin fundamento teórico, presionados por el trabajo administrativo y el cumplimiento del programa, privados de recursos para el aprendizaje (solo el libro de texto) y con técnicas de evaluación basadas en la experiencia, es decir, actividades de corrección y asignación de notas. En consecuencia, favorecen *un modelo de enseñanza-aprendizaje tradicional conductista, memorístico, repetitivo y mecánico*. Su metodología enfatiza la división entre lector/texto y lectura/comprensión al dar importancia a la descodificación y fragmentación del lenguaje. De igual manera, los docentes consideran al sujeto que aprende como un ser pasivo y reproductivo; suponen que el aprendizaje depende de la enseñanza y desconocen los aportes del constructivismo tales como: exploración de las experiencias previas de los alumnos, identificación de los objetivos o propósitos de la lectura y aplicación de estrategias cognitivas y metacognitivas de comprensión de la lectura.

Para apoyar la validez de estas aseveraciones se seleccionó una viñeta que describe una sesión rutinaria de clase, es decir, la visión y manera como los docentes enfrentan el proceso de enseñanza y aprendizaje de la lectura en el aula:

Viñeta N° 1: Actividad de lectura

Video: 08/11/07. Hora: 10:00 a.m. 5° Sección A

A media mañana, los alumnos dan muestras de cansancio, por lo cual el maestro los invita a leer un cuento y toma un texto del armario, sin previa selección.

Maestro: Hoy están muy desanimados y también indisciplinados, por eso vamos a leer un cuento, presten atención.

Alumna: [Levanta la mano y expresa]: Podemos leer el cuento de «El gato con botas».

Maestro: No, ese cuento es muy largo, y tú no lees bien, mejor yo leo este «Pulgarcita».

Alumnos: [Mostrando molestia por la actividad, algunos murmuran entre sí, y otros hojean sus cuadernos]: Leer no.

Maestro: El cuento es corto, primero lo leo yo y luego pasa uno por uno a ver si leen bien. [El maestro lee el cuento rápidamente y sentado en su escritorio empiezo a llamar a los alumnos por lista]. Ramón, ven tú.

Ramón: [leyendo algunas palabras en voz baja] Yo no sé, maestro

Maestro: Debes leer uniendo las sílabas: se-mi-lla, rápido semilla. Pase otro.

Luis: La bru-ja bruja me lo ha-bí-a dicho: siem-bra...

Maestro: Debes pronunciar bien «La bruja me lo había dicho, siembra una semilla en una maceta y...» [El maestro continúa tomando la lección a unos 10 niños, hasta terminar la mañana].

Investigadora: El maestro no realizó comentarios o preguntas en torno al título del cuento, tema, número de personajes o estructura del cuento (inicio, desarrollo y final).

Como puede inferirse de la viñeta anterior, la actitud del docente frente a la lectura, y la manera de facilitarla guarda relación con su formación profesional. El docente posee una concepción tradicional (no adecuada) que es producto de sus vivencias como lector y como alumno, la cual se refleja en su

práctica pedagógica (Caldera y Escalante, 2006). De tal manera que se confirma el adagio de «enseñamos como aprendemos». En este sentido, la clase reseñada ofrece una visión de cómo la mayoría de los docentes llevan a cabo la enseñanza de la lectura en el aula, las actividades que desarrollan, (en este caso la lectura de un cuento), la forma como responden los alumnos y el sistema de evaluación que utilizan. Por ello, podemos afirmar que la atención a los métodos alfabéticos, silábicos o fonéticos de la lectura es una de las causas del desarrollo equivocado de la práctica pedagógica del docente y la actitud de rechazo de los alumnos, porque ellos deben ser los sujetos activos en el proceso de la lectura, pero no sólo como quien observa letras, sino como quien construye significados. Por esta razón, es lógico que la evaluación siempre esté centrada en el producto final que el alumno alcanza, el cual es reproducir un modelo, olvidando la esencia de la enseñanza de la lectura: guiar a los estudiantes-lectores para utilizar estrategias cognitivas y metacognitivas de comprensión de lectura.

A pesar de que el cuento es considerado como una valiosa estrategia para motivar la lectura, desarrollar la expresión oral, lograr el aprendizaje significativo y la participación activa de los alumnos, es utilizado en forma inapropiada, como por ejemplo: tomar la lección (tarea escolar), para tranquilizar a los niños y completar un período dentro de la jornada diaria. El docente se encargó de restarle encanto a la lectura al ofrecerles a los estudiantes una actividad aburrida y carente de significado, producto del desconocimiento de que los cuentos son textos que permiten a los niños opinar, denunciar, crear, soñar, y hasta vislumbrar un mundo. El desarrollo de la clase evidencia que los docentes desconocen las múltiples actividades que se pueden realizar con el cuento: cambiarle el título, dibujarlo, dramatizarlo, terminarlo de otro modo, cambiarle los personajes, trabajar con el vocabulario, utilizarlo para introducir contenidos de las diferentes áreas de conocimiento, o para hablar de valores.

4.2. Fase de Planificación:

Durante la fase de planificación, el equipo de docentes-investigadores, de acuerdo con las deficiencias detectadas durante la fase de diagnóstico, propuso

un conjunto de actividades que tenían como propósitos: 1) Ofrecer a los docentes la oportunidad de leer para satisfacer necesidades de información, estudio, trabajo o placer; intercambiar ideas, expresar puntos de vista, criticar, valorar, eliminar prejuicios y leer textos de diferentes tipos y 2) Reflexionar sobre la práctica pedagógica de la lectura en el aula y transformarla. Para ello se desarrollaron diez (10) talleres de capacitación y actualización docente, en los cuales se revisó y discutió material bibliográfico, se registraron y se compartieron experiencias pedagógicas y se planificó el proceso de enseñanza-aprendizaje en el aula. Estos talleres se realizaron durante todo el año escolar y comprendieron temas como el proceso de la lectura, el rol del docente, la ambientación del aula, diseño de estrategias de enseñanza-aprendizaje de la lectura y la evaluación de este proceso. Un ejemplo que evidencia el proceso de reflexión de los docentes en los talleres, lo presentamos a continuación:

Viñeta N° 2: Primer taller de capacitación y actualización de los docentes

Notas de campo: 21/02/08

El taller se inicia con la reflexión en torno a las siguientes interrogantes: ¿Qué es leer? ¿Para qué se lee? ¿Cómo se aprende a leer? ¿Qué se lee en la escuela? Entre las respuestas a estas interrogantes, se destacan:

Maestro 1: [Mostrando preocupación] Hasta el momento no me había detenido a pensar en qué es leer hasta que surgió aquí la interrogante. Uno siempre piensa que está relacionado con pronunciación correcta y leer rápido (así aprendimos en la escuela); sin embargo, usted, al invitarnos a realizar la investigación, asomaba algunas cuestiones que contradicen esta creencia. Por otra parte, al participar de experiencias de lectura se ha comprobado su uso como instrumento para obtener información, medio de recreación y herramienta para ampliar el conocimiento del mundo. Por ese motivo he decidido participar. Realmente quiero ayudar a los niños a leer.

Maestra 2: Creo que el concepto que manejamos de lectura es equivocado, pero no sé explicar por qué. Espero que el taller me brinde conocimiento y estrategias para ser lectora activa y modificar la práctica pedagógica de la lectura.

Investigadora: Recuerden la última vez que leyeron y cuenten cómo fue y para qué lo hicieron.

Maestros y Maestras: [Coinciden en señalar] El Currículo Básico Nacional, porque hay que planificar por Proyectos de Aprendizaje.

Investigadora: Ahora traten de recordar la última actividad de lectura que realizaron con sus alumnos en el salón de clase.

Maestra 3: Yo hice una lectura de Simón Bolívar, porque ese es el contenido del programa.

Maestra 4: Los niños realizaron una lectura de Bolívar, igual.

Maestro 5: Mis alumnos leyeron un cuento, porque estaban muy cansados.

Investigadora: Comparen y analicen si la función de estas actividades de aula se parecen a la función de los actos de lectura en la vida real.

Maestro 6: En la vida real la lectura tiene una función: informar, conocer, estudiar, contar, entretener o divertir. La lectura responde a una necesidad, pero aquí en la escuela los niños leen para obedecer al maestro.

Maestro 7: Por ese motivo será que no les gusta leer, se cansan y aburren.

Maestra 8: Es necesaria una nueva pedagogía de la lectura en la escuela, que lleve a nosotros, los maestros, a mejorar la mediación del aprendizaje y a formar lectores. Esto significa que tenemos que organizar nuestro quehacer pedagógico, es decir, objetivos, actividades de lectura, materiales y recursos, y evaluación.

En la anterior experiencia de planificación se puede apreciar claramente el proceso de reflexión de los docentes. El propósito de este taller era ofrecer a los docentes participantes oportunidades significativas de lectura (capacidad para reflexionar sobre sus actitudes en cuanto a la lectura y sus propias estrategias de comprensión) y posibilidades para reflexionar sobre su desempeño profesional con el fin de modificar su práctica pedagógica. En este sentido, la lectura no sólo mejoró el potencial comunicativo de los docentes, sino también su capacidad para operar una reconceptualización del rol y del lugar de la lectura en el currículo escolar. Las interrogantes planteadas permitieron explorar sus conocimientos previos e implican la necesidad de un cambio de su práctica pedagógica. Este cambio comenzó con el cuestionamiento de sus propias actitudes y convicciones frente al proceso de enseñanza de la lectura. De este modo, la planificación del trabajo de aula se organizó en función de actividades de lectura y tomando en cuenta los contenidos curriculares del programa.

Además, se acordó el abordaje interrelacionado de los cuatro componentes del lenguaje (escuchar-hablar-leer-escribir); seleccionar los materiales de lectura para evitar la improvisación y utilizar instrumentos de evaluación cualitativa como el registro anecdótico y el portafolio (Diario de la docente-investigadora, 25/02/08).

4.3. Fase de Ejecución:

La fase de ejecución de la acción transformadora permitió observar cambios y evoluciones, tanto en la vida personal de los docentes-lectores como en su desempeño profesional (práctica pedagógica). Todo ello relacionado con la interacción de docentes y alumnos con el proceso de lectura, la variedad de textos y la aplicación de nuevas estrategias de enseñanza-aprendizaje de la lectura. La participación de los docentes en actividades significativas de lectura no sólo modificó actitudes y concepciones en torno a ésta, sino también reflejó cambios en la práctica pedagógica.

La transformación en las condiciones didácticas del aula permitieron: 1) Tener en cuenta las necesidades de los estudiantes-lectores, sus experiencias previas, la motivación, las diferencias individuales y el contexto; 2) Evitar la práctica tradicional de la lectura como una actividad rígida, repetitiva y sin sentido; 3) Abordar la lectura como un proceso cognitivo complejo constituido por tres momentos: antes, durante y después de la lectura.; 4) Favorecer la práctica de la lectura con un propósito definido; 5) Lograr la interacción del estudiante lector con diferentes tipos de textos: informativos, instruccionales, recreativos, periodísticos, literarios; 6) Superar el nivel básico de comprensión de lectura (sentido literal de los términos impresos) y avanzar hacia un nivel superior, como extraer inferencias, hallar las ideas principales, deducir el propósito del escritor y/o anticipar el desarrollo de los acontecimientos en el texto; y 7) Propiciar espacios en el aula para la lectura recreativa (Observaciones de clase, 24/04/08). A continuación un ejemplo de la clase desarrollada por un docente, la cual permite evidenciar cambios relacionados con las actividades de lectura en el aula:

Viñeta 3: Lectura de poemas

Diario del docente, 01/06/08

El proyecto de aprendizaje, «El mundo de la imaginación» se desarrolló durante dos semanas y tuvo como objetivo leer, recitar y producir poemas. Partimos de actividades que tenían como propósito activar la imaginación de los alumnos a través de la lectura y recitación de poemas. Los alumnos debían hallar significados, temas, estructura y la entonación adecuada al leer, tanto en forma individual como colectiva. En la segunda actividad, los alumnos reconocieron la apariencia general del texto, es decir, las características de un poema en relación con otro tipo de texto: título, alineación a la izquierda, líneas de longitud diferente, presencia de mayúsculas, división en estrofas, nombre del autor, repeticiones, espacios en blanco, sonoridades. Estas actividades tuvieron una duración de dos horas. En otra sesión de trabajo se conformaron equipos de cuatro integrantes, a quienes se les asignó la lectura «Flora de mi país», de Carmen Delia Bencomo. Cada equipo recibió una hoja fotocopiada para observar que la poesía puede inspirarse en cualquier tema, por cotidiano que sea.

Finalizada la lectura del poema, orientamos una discusión colectiva sobre la base de las siguientes preguntas:

– *¿De qué trata el poema?*

– Los alumnos respondieron «de los frutos de Venezuela», «dice que tiene mango, aguacate, tuna, piñas», «los frutos que se producen en el estado», «también habla de árboles como el apamate».

– *¿Qué diferencias existen entre el lenguaje que utilizamos en los cuentos o noticias y el lenguaje que utilizan los poemas?*

– Ellos expresaron: «es diferente a como escribimos siempre», «las palabras tienen sentimiento: alegría o tristeza», «tiene música», «hay agrupaciones de estrofas», «la escritura no ocupa toda la página» «es muy bonito», «se parece a una canción», «uno exagera las cosas».

Otra sesión de trabajo enfatizó las posibilidades expresivas, imaginativas y creativas del lenguaje poético a través de la lectura de poemas con todo el grupo, así como el intercambio de opiniones sobre poemas. Posteriormente y de acuerdo a lo que los alumnos dijeron sobre los poemas, fuimos sistematizando las ideas en

el pizarrón. Para finalizar el trabajo con el texto poético, invitamos a los alumnos a extraer de los poemas leídos algunos ejemplos de figuras literarias. Ellos leen, buscan entre los poemas y dictan a la maestra: «la niebla ciega», «sus ojos de azabache», «estoy muerto de cansancio», «dientes blancos como la nieve».

El conjunto de actividades reseñadas permitió en los estudiantes desarrollar el pensamiento creativo y despertar el interés por la lectura, además de desarrollar estrategias instruccionales y de aprendizaje distintas a las convencionales. Igualmente, el trabajo didáctico llevado a cabo favoreció el desarrollo de la expresión oral a través del intercambio de ideas, discusiones y debates en busca de acuerdos. El enfoque pedagógico adoptado dejó de lado esa didáctica tradicional en la que se imponía la pasividad receptiva de los estudiantes y prevalecía la participación y oratoria del docente. La metodología activa adoptada centró su interés en los estudiantes, sus necesidades, reacciones y entorno.

Las transformaciones registradas en la mayoría de docentes del estudio evidencian un avance significativo en el proceso de enseñanza y aprendizaje de la lectura. Estudiantes y docentes participaron de una experiencia enriquecedora en la que se interactuó con textos reales y funcionales (libros, revistas, poemarios, periódicos), trabajaron cooperativamente con sus compañeros y maestros, además de construir individual y colectivamente el conocimiento sobre la lectura y el texto poético. El docente constituyó el pilar fundamental para la estimulación y desarrollo de una actitud positiva hacia la lectura. En este sentido, fue muy importante la transformación de algunos aspectos que parecen influir en el éxito del aprendizaje de la lectura: los métodos de enseñanza, la función del docente, la planificación de la instrucción, la selección de los materiales de lectura, la motivación y la evaluación.

4.4. Fase de Evaluación:

El desarrollo de la fase de evaluación se realizó a través de la creación de un espacio para la discusión, reflexión y revisión de tareas. Este proceso permitió afirmar que no es posible lograr cambios en la práctica pedagógica de la lectura si el docente no experimenta cambios en sus propias concepciones y valores.

En este caso, la valoración de los docentes acerca de sí mismos como lectores y las modificaciones en las concepciones, creencias y actitudes acerca de la lectura se reflejaron en el quehacer del docente. Así, las actividades diseñadas y ejecutadas en el aula de clase durante el año escolar produjeron cambios evidentes en la práctica pedagógica de los docentes, si comparamos el diagnóstico inicial con los resultados obtenidos después de la aplicación de la experiencia. Los cambios pueden ubicarse en varios planos: 1) Énfasis en la enseñanza de la lectura como proceso, es decir, reconocimiento y utilización de las estrategias cognitivas y metacognitivas de comprensión: antes, durante y después de la lectura; 2) Uso provechoso de la lectura en el aula como instrumento de comunicación, aprendizaje y recreación; 3) Organización y estructura del aula para favorecer la lectura; 4) Mejoramiento de la relación docente-alumno y 5) Evaluación del aprendizaje de la lectura como proceso (Diario de la docente-investigadora, 03/07/08). Así lo reafirman las opiniones de los docentes registrados:

Viñeta N° 4: Jornadas de Evaluación

Entrevista, 24/07/08

«Esta experiencia me ha iniciado como lector, me ha enseñado cosas que yo no sabía como: utilizar estrategias cognitivas y metacognitivas de comprensión, leer diferentes tipos de texto y sobre todo cómo hacer de la lectura en el aula una actividad placentera. Todo esto porque viví una experiencia positiva con los libros y puedo trasmitirla a los niños» (Docente 1).

«La experiencia significó para nosotros una oportunidad de adquirir y actualizar conocimientos en el área de la lectura, una manera de sentirnos motivados hacia la lectura y al trabajo pedagógico; una reflexión necesaria para mejorar como persona y profesional; y una forma de relacionar la teoría con la práctica. Tomamos conciencia de que estábamos actuando como docentes tradicionales, aferrados a las formas en que aprendimos a leer. Por esta razón, al principio fueron muchos los temores e inseguridades, pero la lectura y discusión de materiales, así como la planificación previa, nos dieron seguridad y la motivación suficiente para hacerlo» (Docente 2).

«Al evaluar los métodos y técnicas de enseñanza utilizados descubrimos el tipo de actividad que privilegia e impulsa la formación de lectores en la escuela. Nos dimos cuenta de que la mejor manera de propiciar la lectura en el aula fue facili-

tando un contacto cotidiano con diversos materiales que invitan al niño-lector a tener una experiencia entretenida y enriquecedora. Además del papel que juega la interacción social y la mediación» (Docente 3).

«La evaluación nos permitió un proceso de revisión, cuestionamiento y redefinición de nuestras concepciones teóricas y prácticas. Ahora entendemos que el mensaje que comunicábamos a los niños a través de las actividades descritas, era que se lee para cumplir con una lección que el maestro corrige y que se aprende a leer con la repetición mecánica de sonidos que identifican letras, sílabas, palabras y oraciones» (Docente 4).

«Participar en actividades significativas de lectura, es decir, convertirnos en docentes-lectores, reflexivos y críticos mejoró nuestra manera de trabajar en el aula, nos permitió visualizarnos como mediadores del aprendizaje, en el sentido de Vygostsky y no dadores de clase, en el sentido tradicional» (Docente 5).

De los comentarios anteriores se infiere un cambio en la concepción y actitud de los docentes hacia la lectura el cual influyó en su práctica pedagógica. La tarea logró cambios significativos, tales como: formar docentes usuarios de la lectura y con competencias comunicativas; reconocer la importancia de la lectura; romper con la resistencia al cambio; incorporar una base teórica para orientar la práctica pedagógica; y estimular la creatividad en el diseño de estrategias instruccionales para favorecer la enseñanza y el aprendizaje de la lectura.

5. CONCLUSIONES

Las conclusiones que se infieren de estos resultados son:

La práctica pedagógica de la lectura está determinada por la formación del docente en esta área y sus propias prácticas de lectura.

La actualización del docente en lo relativo a las concepciones contemporáneas de la comprensión de la lectura y estrategias para su enseñanza pueden modificar de manera positiva su práctica pedagógica en esta área.

En la medida en que el docente esté capacitado teórica y estratégicamente para conducir la enseñanza y aprendizaje de la lectura en la escuela, los

estudiantes tendrán una visión distinta de la lectura y se acercarán a ella con herramientas adecuadas.

La formación del docente como lector enriquece su personalidad e influye en la capacidad para comprender e interpretar el acto de lectura propio y de sus estudiantes.

REFERENCIAS

- Alliende, F. y Condemarín, M. (1997). *De la asignatura de Castellano al área del lenguaje*. Chile: Dolmen.
- Barboza, F. (2004). Padres y maestros en la formación de lectores y escritores autónomos. En: González, J. y Serrano, S. (Comp.). *La lectura y la escritura en el siglo XXI*, (38-54) Mérida: Consejo de Desarrollo Científico y Humanístico. Universidad de Los Andes.
- Bruno, E. y Beke, R. (2004) La escritura: desarrollo de un proceso. *Lectura y Vida*, 25, 3, 6-15.
- Caldera, R. (2006). *Enseñanza-aprendizaje de la escritura. Una propuesta a partir de la investigación-acción*. Mérida, Venezuela: Consejo de Publicaciones de la Universidad de Los Andes.
- Caldera, R. y Escalante, D. (2006) Escribir en el aula de clase: diagnóstico en sexto grado de Educación Básica. *Revista de Pedagogía*. 27, 80, 371-405.
- Cárdenas, A. (1994, Agosto 11). Para tener un sistema educativo democrático no es necesario un igualitarismo total de la educación. *Diario Los Andes*. Pp. 12-13.
- Carlino, P. (2005). *Escribir, leer y aprender en la universidad. Una introducción a la alfabetización académica*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.
- Cassany, D.; Luna, M. y Sanz, G. (2000). *Enseñar lengua*. Barcelona: Graó.
- Condemarín, M. (2000). Estrategias de enseñanza para activar los esquemas cognitivos de los estudiantes. *Lectura y Vida* 21, 2, 26-35.
- Dubois, M.E. (2002). La lectura en la formación y actualización docente. *Lectura y Vida* 23, 3, 30-38.

- Heller, M. y Thorogood, L. (1995). *Hacia un proceso de lectoescritura reflexivo y creativo*. Caracas: Educativa.
- Hinojosa, G. (1997). *Aprender a formar niños lectores y escritores*. Chile: Dolmen.
- Kemmis, S. y McTaggart, R. (1988). *Cómo planificar la investigación-acción*. Barcelona: Alertes.
- Klingler, C. y Vadillo, G. (2000). *Psicología Cognitiva. Estrategias en la práctica docente*. México: McGraw-Hill Interamericana.
- Lerner, D. (2001). *Leer y escribir en la escuela: lo real, lo posible y lo necesario*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Morles, A. (1997). Analfabetismo en el salón de clase. La situación de la lectura en el sistema educativo venezolano. *Revista de Pedagogía*. 18, 50, 77-86.
- Odreman, N. (2001). La situación actual de la lectura y escritura en el tercer milenio. *Candidus*. 2, 17, 33-35.
- Palencia, Y. (1999). El docente y su desempeño en la lectura. *Clave – Asovele*. 8, 55-66.
- Pérez Esclarín, A. (1995). Leer y escribir bien. *Movimiento Pedagógico*. 3, 5, 1-2.
- Sánchez, L. (1994) Nivel de eficiencia en la comprensión de la lectura de los docentes no graduados que cursan la Licenciatura en Educación. *Revista de Pedagogía*, 15, 40, 103-120.
- Serrano, S. (1992). La labor del postgrado de lectura en la formación de docentes en el área de lectoescritura a nivel de pregrado. *Lectura y Vida*, 13, 1, 37-45.
- Solé, I. (2001). *Estrategias de lectura*. Barcelona, España: Graó.
- Vygotsky, L. (1977) *Pensamiento y Lenguaje*. Buenos Aires: La Pléyade.
- Vygotsky, L. (1979) *Desarrollo de los procesos psicológicos superiores*. Barcelona: Grijalbo-Crítica.