

La enseñanza de la Lectura en los Inicios de la Alfabetización: Concepción del Docente

Barboza Peña, Francis Delhi
Universidad de Los Andes, Mérida, Venezuela

Resumen

En este trabajo se presentan los resultados de una investigación realizada bajo el paradigma etnográfico cualitativo. Se aplicó concretamente un estudio de caso cualitativo. El propósito fundamental que la orientó fue conocer la concepción del docente sobre el proceso de enseñanza de la lectura en los inicios de la alfabetización. El análisis de los resultados demostró que existen dos concepciones bien diferenciadas para abordar este proceso: una que para efectos de este trabajo hemos denominado tradicional y la otra constructivista.

Palabras Clave: Inicios de la alfabetización, enseñanza, situaciones didácticas, lectura.

Abstract

This paper gives the results of research done within a qualitative ethnographic paradigm – specifically a qualitative case study. The main objective was to discover the concept of the teacher about teaching reading in the initial stages of literacy. The analysis of the results reveals two contrasting concepts about how this process should be approached: for the purposes of this paper we have defined one as “traditional” and the other as “constructivist”.

Key words: initial stages of literacy, teaching, didactic situations, reading.

Rèsumé

Ce travail présente les résultats d'une recherche effectuée sous le paradigme ethnographique qualitatif, en appliquant concrètement une étude de cas qualitatif. Le but fondamental poursuit la connaissance de la conception de l'enseignant sur le processus de l'enseignement de la lecture au début

de l'alphabétisation. L'analyse des résultats a démontré qu'il existe deux conceptions bien différenciées afin d'aborder ce processus: l'une nommée traditionnelle et l'autre constructive.

Mots clés: Début de l'alphabétisation, enseignement, situations didactiques, lecture.

La concepción de la enseñanza y el aprendizaje, en general, que maneje el docente dentro del aula, determinará su concepción del mismo proceso para la lengua escrita. Es evidente que éste ha experimentado profundos cambios en los últimos años, de ahí que cada día se haga más necesario que los docentes se actualicen en las teorías que tratan de explicarlo, con la finalidad de que orienten la construcción de experiencias didácticas para facilitar, por parte del alumno, la adquisición y desarrollo de la lectura como importante herramienta de aprendizaje.

Los cambios sobre el proceso de la enseñanza y el aprendizaje de la lectura han sido producto del análisis de los resultados de investigaciones de carácter psicogenético y psicolingüístico, realizadas en diferentes latitudes geográficas Ferreiro y Teberosky (1979), Goodman (1986), Smith (1978/1990). Nuestro país no ha permanecido ajeno a los mismos y así se puede apreciar en la reformulación de los programas dirigidos a la formación docente, para los niveles de Preescolar y Educación Básica en los que se han realizado reformulaciones en sus planteamientos y en sus enfoques. Igualmente, se han implementado políticas para la actualización de los docentes en servicio.

Estos cambios llevan a revisar y a replantear el proceso educativo en cuanto a la formación del maestro y a profundizar en

la naturaleza del proceso de aprendizaje, todo lo cual deberá reflejarse en la construcción de experiencias llevadas al aula de clase.

Los nuevos planteamientos y enfoques, sobre la concepción de la enseñanza y el aprendizaje de la lengua escrita, traen consigo la necesidad de una nueva formación docente y de una política coherente de actualización de los docentes en servicio. Inostroza al referirse a la formación docente la concibe como:

Un proceso continuo, inacabado, de permanente recreación, centrado en una práctica reflexiva que posibilita pensarse y pensar la realidad, para desde ahí formular alternativas de acción pedagógica de una mejor calidad educativa (Inostroza, G. 1997:36).

Esta formación implica, en el área del lenguaje, privilegiar el dominio expresivo y comprensivo de los diferentes tipos de mensajes, ya sean orales o escritos, la práctica constante de lectura para avanzar en la formación de lectores, el trabajo en el aula con la producción de diferentes tipos de textos, el manejo de variadas situaciones de comunicación que signifiquen en forma progresiva la apropiación de los mecanismos necesarios para ampliar la competencia comunicativa, temática, pragmática y textual.

En esta línea de pensamiento y acción se inscribe el Normativo de Educación Básica, cuando enuncia que el docente debe ser:

Un facilitador de oportunidades que propicie experiencias de aprendizaje, para lo cual diseña, desarrolla y evalúa variedad de situaciones y estrategias metodológicas que estimulan la actividad de los educandos, a fin de lograr

aprendizajes significativos para ellos y que a la vez respondan a los propósitos y objetivos de la educación en este sentido (Normativo de Educación Básica 1997:25).

Tanto la lectura como la escritura son consideradas instrumentos de adquisición de conocimiento, de ahí que también el Normativo de Educación Básica (1987), plantea que el docente debe proporcionar a los educandos situaciones que propicien la adquisición de conocimientos, habilidades y destrezas relativas a los campos científico, tecnológico y humanístico, con énfasis en las materias instrumentales.

La lectura y la escritura son materias instrumentales y el proceso de su adquisición y desarrollo debe ser favorecido en la práctica escolar desde una concepción constructivista, por un docente formado en el ser, el saber y el hacer; es decir, que posea los conocimientos necesarios para abordar su enseñanza; que tenga un adecuado grado de inserción social y de equilibrio emocional y que haya desarrollado las competencias necesarias para actuar didácticamente en el salón de clase.

Se reconoce que en la práctica, aún hoy día, muchos docentes siguen los lineamientos de un proceso de enseñanza-aprendizaje de la lectura y la escritura, de corte tradicional, donde el alumno es un recipiente vacío que debe ser llenado de conocimientos, en oposición al enfoque que considera el aprendizaje como un proceso activo que supone la interacción entre el docente y el niño y de éste con sus compañeros y con el medio para construir el conocimiento.

Para que esta construcción ocurra en el aula de clase, el saber del docente es de gran importancia, ya que será quien permita guiar su acción pedagógica y desarrollar su comprensión respecto a las dificultades que el niño enfrenta cuando ingresa a la escuela, y posteriormente en su desarrollo como lector.

En relación con la naturaleza del aprendizaje, hoy día, se reconoce que la capacidad para aprender es innata y que el aprendizaje es un proceso inherente al individuo que esencialmente tiene que ver con su equipamiento intelectual y emocional, pero que también el aprendizaje se ve influido por otros factores, entre los que cabe destacar el contexto socio-económico que proporciona al individuo los elementos necesarios para ir construyendo sus conocimientos y experiencias previas y sus esquemas cognitivos, que son la base para interactuar con la nueva información que recibe y así llegar a la reconstrucción de nuevos conocimientos y significados. Para que la reconstrucción se dé, debe producirse una interacción entre los esquemas conceptuales preexistentes en el individuo y la nueva información que recibe.

Por otra parte, hoy día se reconoce que el aprendizaje de la lengua escrita se inicia antes de que el niño ingrese a la escuela. En el mismo momento en que descubre que unas marcas gráficas lo identifican como persona, estas mismas marcas le permiten distinguir productos de limpieza, alimentos, golosinas, tiendas, medicinas y muchas otras cosas que lo rodean; de esta manera, se puede afirmar que sus primeros contactos con la lengua escrita están impregnados de significado.

Este mismo niño, al ingresar a la escuela, se consigue con lecturas que no lo motivan a leer porque no le dicen nada; las cartillas son repeticiones de sílabas sin sentido y palabras aisladas y, dentro del ámbito escolar, se considera que un niño sabe leer cuando pronuncia correctamente cada una de las palabras que conforman el texto. El control sistemático impuesto a través de la enseñanza formal, para llevar adelante el aprendizaje de la lectura, ha desvirtuado su uso, por la imposición de un texto único como material de lectura, negando a los alumnos la posibilidad de interactuar con todo tipo de material escrito, de confrontar con su maestro y con los compañeros ideas y opiniones y de acceder a los usos poéticos de lo impreso.

Consciente de esta práctica escolar, el Ministerio de Educación, a través de la Guía Práctica de Actividades para niños Preescolares (1987), presenta una orientación curricular centrada en las características, intereses y necesidades de los niños, a la vez que señala como uno de los fines de la educación preescolar:

... proveer a los niños con experiencias de naturaleza cognitiva, psicomotriz, lingüística, social y emocional que enriquezcan su vida y faciliten el desarrollo pleno de sus potencialidades en las diversas áreas de su personalidad, así como en los aprendizajes posteriores (Guía práctica de actividades para niños preescolares, 1987:17).

Esta guía propone iniciar al niño en el aprecio por el lenguaje en sus distintas formas: hablar, escuchar, leer y escribir, ya que los primeros años escolares son cruciales como base para el desarrollo de las destrezas lingüísticas y de los sentimientos de aprecio por la lengua; la misma guía considera

el lenguaje como un proceso interactivo y de comunicación que son aspectos muy importantes para el desarrollo de la personalidad.

La escuela tiene la gran responsabilidad de ofrecerle al niño experiencias de aprendizaje significativas y adecuadas a sus conocimientos y experiencias previas y respetar los niveles por los que atraviesa en su proceso de adquisición y desarrollo de la lengua escrita.

Como una preocupación por conocer cuál es la concepción de enseñanza de la lectura que posee el docente de primer grado de Educación Básica y cómo la misma determina la construcción de experiencias didácticas, nos propusimos realizar un estudio de naturaleza cualitativa, para el cual se consideró de fundamental importancia formularnos las siguientes preguntas:

1. PLANTEAMIENTO DE PREGUNTAS

¿Cuál es la concepción de la enseñanza y el aprendizaje de la lectura que maneja el docente de primer grado de Educación Básica?

¿En qué momento cree este docente que inicia el niño el aprendizaje de la lectura?

¿Cómo piensan los docentes que los niños aprenden a leer?

¿Cómo orienta el docente el aprendizaje de la lectura dentro del aula?

¿Existen diferencias entre los docentes que han recibido cursos, seminarios o talleres de actualización en el área de la lectura y los que no lo han hecho?

2. METODOLOGÍA

La presente investigación se inscribe dentro del paradigma etnográfico cualitativo. Se aplicó concretamente un estudio de caso cualitativo. El propósito que la orientó fue el de aportar datos descriptivos del contexto en el que se realizó, de las actividades y creencias de los participantes en los escenarios educativos. El paradigma utilizado aborda el estudio de los individuos inmersos en el contexto en que se desenvuelven, considerando sus comportamientos, sus opiniones y sus interpretaciones del mundo que les rodea y que resulta en una conducta determinada (Goetz & Le Compte, 1984). De ahí que la visión que se presenta trata de ser lo más completa posible, la cual se construyó a partir de los datos registrados a través de la observación no participante de la práctica escolar y de las entrevistas estructuradas y semiestructuradas realizadas a las docentes participantes del estudio.

A continuación se describen los aspectos fundamentales de esta investigación:

- **Lugar de la investigación**

La investigación se realizó en dos salones de clase de primer grado de Educación Básica, de instituciones oficiales; ambas, ubicadas en el casco urbano de la ciudad de Mérida.

• Participantes en el estudio

El grupo de participantes estuvo conformado por dos (2) docentes que laboran en primer grado de Educación Básica. Para efectos del análisis de los datos y con la finalidad de preservar su identidad, estas participantes se identificarán con las letras A y B (se trató de dos profesoras del sexo femenino). Constatamos, en primer lugar, que una de ellas, la que identificaremos con la letra A, manifestó no haber tenido oportunidad de participar en situaciones de actualización docente. Mientras que la otra, identificada con la letra B, realizó cursos, seminarios y talleres de actualización en el área de la lengua escrita.

Al aula de clase de la docente identificada con la letra A concurren 28 alumnos. Ninguno de los mismos repite grado. Sus edades están comprendidas entre los seis y siete años.

Al aula de clase de la docente identificada con la letra B concurren 30 alumnos. Tampoco hay alumnos repitentes y sus edades están comprendidas entre seis, siete y ocho años.

• Rol de la investigadora

Entre otras, se desarrollaron las siguientes actividades: **Entrevistas estructuradas y semiestructuradas** a las docentes y **observación no participante** de la actuación docente en la conducción del proceso enseñanza aprendizaje de la lectura en el salón de clase.

• **Procedimiento previo a la investigación**

Se solicitó una entrevista con los directores de las instituciones e igualmente, con las docentes de aula con el fin de plantearles el interés de realizar la investigación y el propósito de la misma, para obtener el permiso correspondiente.

Se realizaron previamente visitas al aula para que tanto el grupo de niños como la docente se familiarizaran con la presencia de la investigadora.

• **Recolección de los datos**

Con el fin de obtener una información lo más completa posible acerca de las interrogantes planteadas, se realizaron entrevistas estructuradas y semiestructuradas a las docentes, así como observaciones no participantes, en el aula de clase.

• **Procedimiento para la recolección de los datos**

Se utilizaron varios instrumentos y procedimientos para la recolección de los datos. A continuación se presentan los instrumentos y se describe el procedimiento de aplicación:

• **Entrevistas: estructuradas y semiestructuradas**

Las primeras con la finalidad de recolectar datos precisos sobre la actividad académica de las participantes en el estudio, para orientar el análisis de los datos aportados en la entrevista. Las segundas, tal como lo señala Villalobos (1999), fundamentadas en las respuestas que van dando las personas, las cuales van orientando al entrevistador hacia cómo conducirla para lograr explorar las concepciones de los informantes. Ambas, se realizaron

al inicio de la investigación, se entrevistó a cada una de las docentes para indagar cuál es la concepción de enseñanza-aprendizaje de la lectura que manejan. Previo consentimiento de las participantes, las entrevistas fueron grabadas a objeto de obtener una mayor fidelidad en los datos aportados para su respectivo análisis.

• **Observación de las situaciones de aprendizaje**

Se registraron las observaciones de las situaciones de aprendizaje tal y como ocurrieron en la práctica. Los aspectos que fueron objeto de observación están referidos, fundamentalmente, a la actuación de las docentes y de los alumnos en el aspecto específico del proceso enseñanza-aprendizaje de la lectura. Según Goetz & LeCompte (1984), la observación no participante se conceptúa de la siguiente manera:

... exige un observador separado, neutral y no intrusivo... La dificultad consiste en que tienen que penetrar en una escena y, al mismo tiempo, permanecer separado de ella. ... Cuando esto ofrece dificultades, pueden optar por ejecutar sus estudios en dos etapas: una participativa donde desarrollar el *rapport* y una segunda no participativa, en la que efectuar el registro de los datos... (Goetz & Lecompte. 1984:155).

En el caso del presente estudio, la primera etapa fue cubierta con las visitas preliminares al aula de clase.

• **Tiempo de duración de la investigación**

La investigación se realizó en un lapso de 16 semanas, durante el año escolar 1999-2000. Las observaciones de aula se realizaron dos veces por semana, una en cada aula seleccionada.

A los fines de realizar el análisis correspondiente de los datos aportados en las entrevistas y los recogidos en la observación no participante, leímos los registros y procedimos a definir las siguientes categorías con sus correspondientes indicadores.

- **Categorías de análisis**

Marshall y Rossman (1995), señalan que las categorías analíticas construidas son aquellas creadas por el investigador como categorías que reflejan distinciones, pero no son generativas de categorías separadas de lenguaje. En este caso, el investigador aplica tipologías a variaciones que ocurren naturalmente en las observaciones. Este proceso implica descubrir patrones, temas y categorías en el proceso de revisión de los datos, por lo tanto las categorías de análisis irán surgiendo de la revisión a profundidad de los datos recogidos ya que, de acuerdo a los autores citados, el proceso analítico exige alta conciencia de los datos, una atención enfocada sobre ellos y una apertura a los sutiles y tácitos sucesos (...) Identificar temas salientes, ideas o lenguaje recurrente y patrones de creencias que enlazan a la gente y sus ambientes, es la fase de mayor desafío intelectual del análisis de datos.

En tal sentido, una vez leída toda la información aportada por las entrevistadas y por las notas de campo de las observaciones, se agruparon los tópicos que emergieron y que podían constituir una categoría. A continuación, se transcriben las categorías que surgieron, elaboradas a partir de la

concepción que manejan las docentes de primer grado de Educación Básica, sobre la enseñanza y el aprendizaje de la lectura:

A. CONCEPCIÓN TRADICIONAL

Indicadores para una concepción del proceso de la enseñanza de la lectura como desarrollo de habilidades

- Realiza actividades carentes de significado.
- Enseña letras, sílabas y palabras descontextualizadas.
- Solicita la repetición de sonidos, sílabas y palabras como práctica de lectura.
- Formula preguntas sobre el texto en forma literal.
- Desconoce la importancia de activar los conocimientos previos.
- Existe un propósito único para enfrentar la lectura.
- Exige la memorización del texto a los alumnos.
- Aprecia la lectura por la correcta pronunciación de las palabras.
- Privilegia la codificación antes que la comprensión de la lectura.
- Desconoce los niveles de adquisición de la lengua escrita.
- Asume la responsabilidad del aprendizaje del alumno.
- Cree que el aprendizaje de la lectura comienza en la escuela.

B. CONCEPCIÓN CONSTRUCTIVISTA

Indicadores para una concepción del proceso de enseñanza de la lectura como construcción de significado

- Realiza actividades contextualizadas y significativas de lectura.
- Pregunta sobre el texto leído para que el alumno reconstruya el significado.
- Utiliza materiales de lectura variados e interesantes.
- Considera la comprensión inherente al aprendizaje de la lectura.
- Ubica a los alumnos en los niveles de adquisición de la lengua escrita: Presilábico- Silábico- Silábico-Alfabético y Alfabético.
- Parte de los conocimientos previos de sus alumnos en el proceso de la enseñanza y el aprendizaje.
- Hace del conocimiento de los alumnos el propósito con que enfrentará la tarea de leer.
- Considera que saber leer es la construcción de significados por parte del alumno para un texto.
- Acompaña a los alumnos en las tareas de lectura.
- Lee para los niños y con los niños.
- Ve la lectura como proceso.
- Respeta el tiempo de interacción del alumno con el texto para comprenderlo.
- Sabe que el aprendizaje de la lectura comienza mucho antes de que el alumno concurra a la escuela.

• **Presentación y análisis de resultados**

El estudio emprendido en esta investigación tuvo como finalidad principal conocer la concepción que maneja el docente en cuanto al proceso de la enseñanza y el aprendizaje de la lectura y cómo se refleja ésta en la construcción de experiencias didácticas en el aula.

Aquí se plantea el análisis de los resultados a partir de la información recogida a través de las entrevistas y las observaciones de clase. En un todo de acuerdo con lo señalado por Villalobos (1999), los resultados se presentan en el orden en que se formularon las preguntas de la investigación. Igualmente, se tomaron en cuenta las categorías de análisis elaboradas.

Las respuestas de los docentes a las entrevistas semiestructuradas, así como las anotaciones de las observaciones en los salones de clase, fueron categorizadas para que las categorías elaboradas sirvieran de orientación en el análisis correspondiente.

Una vez analizadas las observaciones y revisadas las respuestas a las entrevistas, nos planteamos en qué consiste la diferencia entre un docente actualizado en el área del proceso de la enseñanza y el aprendizaje de la lectura y uno que no lo está y establecimos dos categorías: asociacionista y constructivista.

La construcción de experiencias didácticas de aprendizaje, de un docente enmarcado dentro de la teoría asociacionista, que para este trabajo lo hemos denominado tradicional, asume la lectura como conjunto de habilidades que

se deben desarrollar; docente identificada con la letra A. Por su parte, la construcción de experiencias de una docente con una concepción constructivista, asume la lectura como construcción de conocimientos nuevos a partir de los esquemas conceptuales que ya se poseen; docente identificada con la letra B. Igualmente, se establecieron los indicadores que nos permitieran distinguir una categoría de otra.

A. CONCEPCIÓN DEL PROCESO DE ENSEÑANZA DE LA LECTURA COMO DESARROLLO DE HABILIDADES, IDENTIFICADA EN LA DOCENTE A

• Realización de actividades carentes de significado

En la clase observada la profesora le entrega a los niños revistas, cuentos y recortes de periódicos. En voz baja los niños deben leer. La profesora les asigna el tiempo (cinco minutos), los niños marcan y cuentan cuántas palabras hay en el trozo que leyeron en ese tiempo. Después vuelven a empezar y se repite varias veces la misma lectura. Los niños deben llevar la cuenta de las palabras leídas, anotadas en un cuaderno para saber cuándo leyeron más. El interés de esta actividad es saber cuántas palabras son capaces de leer en el tiempo determinado. Como puede apreciarse, es una actividad carente de significado y descontextualizada.

En la entrevista la docente de esta aula comentó que realizaba esta actividad para motivar sobre la lectura, ya que *“hay pocos niños que no realizan la actividad de las lecturas*

de control con motivación sino como una tarea, pienso que los niños leyendo así no captan, pero con el tiempo me di cuenta que con esta actividad lo estaban haciendo.”

No comentó qué es lo que captan, si es el número de palabras, el significado de cada una de ellas o la forma como están escritas.

- **Enseña letras, sílabas y palabras descontextualizadas**

En el pizarrón, la docente escribe palabras que comienzan con una sílaba determinada; en este caso concreto, para el día de esta observación, la sílaba era ‘ma’, la maestra lee en voz alta la sílaba y los niños deben repetirla, hace el señalamiento de las letras que contiene la sílaba y se detiene en repetir el abecedario. En sus cuadernos, los niños deben escribir palabras que comiencen con esta sílaba.

Esta actividad es coherente con la respuesta a la pregunta ¿Cuándo cree usted que comienza el aprendizaje de la lectura? La docente, en la entrevista, respondió que *“este aprendizaje comienza en primer grado, por esa razón siento la necesidad de enseñarles las letras y las sílabas a los alumnos”*.

- **Solicita la repetición de sonidos, sílabas y palabras como práctica de lectura**

La docente pide que abran el libro en una determinada página. Correspondía a las palabras que comienzan con la letra ‘l’. Ella las leía primero y luego cada uno de los alumnos debía repetir el sonido, la sílaba y la palabra. La docente sostiene que *“se debe enseñar a leer a partir de los sonidos de las letras,*

sílabas y palabras y en cuanto al vocabulario que se utilice debe ser graduado y seleccionado a partir de listas de palabras basadas en estudios de frecuencias”.

- **Formula preguntas sobre el texto en forma literal**

Se observó lectura recreativa realizada con relación a los temas del Proyecto Pedagógico de Aula (PPA); así, por ejemplo, como se estaba realizando un PPA sobre los animales, la docente les leyó el cuento del Cocuyo y la Mora. Al finalizar les preguntó “*¿Cuáles son los personajes del cuento?, ¿dónde se desarrolla el cuento?*” No se vio el tratamiento de estrategias de lectura, como por ejemplo, la predicción ni se solicitó la realización de inferencias, aún cuando el material se prestaba para ello. Los procesos de pensamiento que se privilegian son limitados y se centran en la habilidad del alumno para recordar la respuesta que corresponde.

Se puede observar en esta aula de clase que la enseñanza de la lectura ha estado basada, fundamentalmente, en la postura referente del proceso; se ha centrado en los aspectos informativos de la lectura, en su función referencial y se ha descuidado el factor estético, aún en la lectura de textos literarios (Rosenblatt, 1982).

- **Desconoce la importancia de activar los conocimientos previos**

La docente expresó en la entrevista que “*el niño viene a la escuela a aprender*”, en consecuencia, desconoce que el niño trae consigo su propia teoría del mundo como dice Smith (1990); o sus conocimientos y experiencias previas como lo señala

Goodman (1986). Procede como si el alumno fuese un recipiente vacío al que debe llenársele de contenidos. Al decir de Freire:

Contenidos que sólo son retazos de la realidad, desvinculados de la totalidad en que se engendran y en cuyo contexto adquieren sentido. En estas disertaciones la palabra se vacía de la dimensión concreta que debería poseer y se transforma en una palabra hueca (...) de ahí que sea más sonido que significado y, como tal, sería mejor no decirla (Freire, P. 1998:71).

- **Existe un propósito único para enfrentar la lectura**

En este sentido, pudimos inferir que la lectura se asume como producto. Lo único importante es que el alumno aprenda las letras, luego las junte para formar sílabas y, posteriormente, palabras. Una vez que el niño ha logrado la formación e identificación de palabras, la docente considera que sabe leer. Se infiere que el propósito de la lectura es la pronunciación correcta.

- **Exige la memorización del texto a los alumnos**

En algunas de las clases de lectura observadas, el tiempo no fue factor de control. Al alumno se le permitía emplear el tiempo que considerara necesario, a objeto de memorizar algunas palabras contenidas en el texto. Una vez preparado, se acercaba a la docente para repetirlo; en el caso de alguna equivocación debía volver a su asiento a continuar la ‘memorización’. Como tarea para el hogar se les indicaba que debían aprender de memoria tal o cual lección, contenida en el

libro de texto. En la clase siguiente, como rutina, dos o tres alumnos debían pasar a dar la lección que la docente tomaba para controlar si había sido memorizada. Actuación coherente con la respuesta dada por la docente a la pregunta ¿Cómo cree usted que aprenden los niños? *“Para mí es muy importante que los niños memoricen las letras, las sílabas y las palabras, ésta es la única forma de que ellos aprendan”*.

- **Aprecia la lectura por la correcta pronunciación de las palabras**

La lectura se realiza como una actividad de rutina. La consigna de la docente es: *“Saquen el libro que vamos a leer y ábranlo en la página tal. ¿Quién quiere comenzar a leer?”* Un alumno voluntario inicia la lectura. La docente va corrigiendo cada palabra mal pronunciada y le pide al niño que repita la lectura de la palabra en la que se equivocó. Seguidamente, solicita que otro alumno continúe la lectura, empleando el mismo procedimiento. Esta docente concibe la lectura como decodificación; de ahí que lo importante es la correcta pronunciación. Las omisiones, adiciones, transposiciones y repeticiones son considerados como errores de lectura; en consecuencia, el alumno es etiquetado con “problemas de lectura”.

- **Privilegia la codificación antes que la comprensión de la lectura**

Varias son las condiciones indispensables requeridas para lograr la comprensión de un texto; en primer lugar, éste debe ser claro, coherente, con una estructura familiar y conocida,

su léxico, sintaxis y cohesión interna de un nivel aceptable; en segundo lugar, los conocimientos previos del lector deben ser pertinentes al contenido del texto y, como tercera condición, la utilización de estrategias (Solé, 1992). En las actividades observadas, ninguna de estas condiciones estaba presente; es decir, se trataba de la lectura de palabras aisladas, no se exploraban los conocimientos previos ni se trataba de desarrollar las estrategias de lectura. En opinión de la docente, expresada en la entrevista, “... *lo importante es que al comienzo el niño reconozca y pronuncie correctamente cada palabra, la comprensión viene después...*”

- **Desconoce los niveles de adquisición de la lengua escrita**

Todos los alumnos realizaban las mismas actividades. No se observó acompañamiento para aquellos alumnos que aún están en el nivel silábico o silábico-alfabético. Se trataba a todos los alumnos como si estuvieran en el nivel alfabético. Como lo ha demostrado ampliamente la Psicología Genética, el sujeto aborda siempre el objeto a conocer, que en este caso es la lengua escrita, a partir de los esquemas de asimilación que previamente ha construido; y la forma en que es capaz de comprender y de aprehender al objeto está determinada por las posibilidades y limitaciones de esos instrumentos cognoscitivos que ha construido. A medida que el sujeto avanza en su proceso constructivo, a medida que su estructura intelectual se enriquece y que es cada vez más capaz de coordinar su punto de vista con los de los otros, el conocimiento se acomoda más a las propiedades del objeto (Lerner,

1986); esta consideración no estaba presente en la construcción de experiencias para favorecer el aprendizaje de la lectura.

- **Asume la responsabilidad del aprendizaje del alumno**

La docente es quien posee el conocimiento; en consecuencia, planifica las situaciones de aprendizaje y establece la secuencia de su realización. Ella selecciona los materiales que serán utilizados, señala los alumnos que deben leer en voz alta o pasar a dar la lección señalada el día anterior.

- **Cree que el aprendizaje de la lectura comienza en la escuela**

Al preguntarle a la docente ¿Cuándo cree usted que se inicia el aprendizaje de la lengua escrita?, respondió: “*en la escuela*”. Su respuesta es coherente con las experiencias de aprendizaje que ofrece. En ningún momento toma en cuenta los conocimientos y experiencias previas que tiene el alumno, aún cuando algunos de ellos provienen del nivel preescolar.

B. CONCEPCIÓN DEL PROCESO DE ENSEÑANZA DE LA LECTURA COMO CONSTRUCCIÓN DE SIGNIFICADO, IDENTIFICADA EN LA DOCENTE B

- **Realiza actividades contextualizadas y significativas de lectura**

La docente se interesa por lo que el alumno quiere conocer, de ahí que seleccione las lecturas a partir de una exploración previa, siempre moviéndose dentro del marco del PPA

que se estaba desarrollando; de esta manera, permite que el alumno sea parte activa en la selección de las actividades y fomenta la interacción para que compartan, se estimulen, se apoyen, confronten opiniones. La docente manifestó, en la entrevista, que: *“...lograr este cambio, tanto en mí misma como en el aula, ha sido un proceso largo de mucha reflexión sobre el propósito del ser, del conocer y del hacer del docente, en ningún momento trabajar con esa cantidad de alumnos es fácil, primero hay que crear en ellos hábitos, enseñarlos a escuchar, a preguntar y a compartir, pero, sobre todo, iniciarlos en la reflexión.”*

• **Pregunta sobre el texto leído para que el alumno reconstruya el significado**

Las preguntas elaboradas por la docente tenían como finalidad ayudar a los niños en su proceso de reconstrucción del significado de la lectura que estaban realizando. Al respecto Becerra y Charria señalan que:

Las preguntas son las que determinan las posibilidades del ser humano de buscar, de investigar, de interesarse en el mundo. Interesarse significa a nivel filosófico Inter.-esse, intención de penetrar en la esencia de las cosas. Todo lo anterior nos da suficientes elementos para mostrar la importancia de la pregunta en la interacción pedagógica (Becerra y Charria. 1993:18).

• **Utiliza materiales de lectura variados e interesantes**

La docente selecciona textos con relación al propósito de la lectura. Los categoriza de acuerdo con la función que

cumplen: informar, narrar hechos, convencer, opinar, normar, distraer. La docente piensa que *“la formación en lectura debe ser referida a un lector activo y que tenga un propósito definido”*; en este sentido Solé opina:

El abanico de objetivos y finalidades por las que un lector se sitúa ante un texto es amplio y variado: evadirse, llenar un tiempo de ocio y disfrutar, buscar una información concreta, seguir una pauta o instrucciones para realizar determinada actividad (...) informar acerca de determinado hecho, (...) confirmar o refutar un conocimiento previo, aplicar la información obtenida de la lectura de un texto para realizar un trabajo, etc (Solé, I. 1992:21).

La complejidad de los materiales estuvo siempre en función de los conocimientos y experiencias previas y de los intereses de los alumnos, así como del propósito para enfrentar la lectura.

- **Considera la comprensión inherente al aprendizaje de la lectura**

En toda situación de aprendizaje, en la que estuviera presente la lectura, la docente constató que los alumnos estaban comprendiendo; esto lo hacía utilizando varias estrategias, por ejemplo: a) preguntas, b) tratando de que los alumnos relacionaran lo que habían aprendido con aspectos que sobre el tema habían manifestado conocer, c) pidiéndoles que escribieran sobre lo que se había desarrollado en clase. Tratándose de un primer grado, algunos alumnos aún no se habían apropiado de la lengua escrita; sin embargo, la docente

se acercaba a los mismos y les pedía que escribieran lo que “pudieran”, luego se entrevistaba con ellos y solicitaba que le leyeran lo escrito.

Di Muro plantea:

La lectura implica la comprensión y ésta es imprescindible para realizar los aprendizajes. Cuando un lector comprende lo que lee, está aprendiendo, en la medida en que la lectura le informa, le permite acercarse al mundo de significados de un autor y le ofrece nuevas perspectivas u opiniones sobre determinados aspectos (Di Muro, D. 2000:14).

También Smith, citado por Di Muro señala:

El aprendizaje y la comprensión son inseparables. La comprensión es esencial para el aprendizaje y el aprendizaje es la base de la comprensión. Parece ser incluso que los procesos de comprensión y aprendizaje son esencialmente los mismos (Di Muro, D. 2000:13).

• Ubica a los alumnos en los niveles de adquisición de la lengua escrita: Presilábico, Silábico, Silábico-Alfabético y Alfabético

La docente informa que *“al inicio del año escolar realiza una exploración para ubicar a los alumnos en el nivel de adquisición de la lengua escrita en que se encuentran”*, en consecuencia, se pudo observar que las experiencias de aprendizaje, en algunas ocasiones, no son las mismas para todos los alumnos. La docente trata de ayudar a aquellos niños que así lo requieren.

• **Parte de los conocimientos previos de sus alumnos en el proceso de enseñanza-aprendizaje.**

Antes de comenzar a desarrollar el PPA sobre los animales, la docente en forma de diálogo, indagó lo qué sabían los alumnos sobre clasificaciones, características, modos de reproducción de los animales. Igualmente, preguntó en forma abierta qué les gustaría conocer acerca de los mismos. Con base en las respuestas de los alumnos, planificó las situaciones de aprendizaje correspondientes y seleccionó las lecturas pertinentes. La docente manifestó en la entrevista que *“la actualización y disponibilidad de los conocimientos previos que poseen los alumnos es una condición necesaria para que puedan llevar a cabo un aprendizaje significativo”*. Al respecto, Miras señala:

... contando con la ayuda y guía necesarias, gran parte de la actividad mental constructiva de los alumnos tiene que consistir en movilizar y actualizar sus conocimientos anteriores para tratar de entender la relación o relaciones que guardan con el nuevo contenido. La posibilidad de establecer estas relaciones determinará el que los significados que construyan sean más o menos significativos, funcionales y estables (Miras, M. 1995:50).

• **Hace del conocimiento de los alumnos el propósito con que enfrentará la tarea de leer**

La docente, en todo momento, antes de iniciar cualquier lectura se aseguraba que sus alumnos tuvieran un conocimiento claro de lo que se pretendía realizar. Este aspecto contribuye a la motivación de los alumnos hacia la actividad. Al respecto señala Solé:

Ninguna tarea de lectura debería iniciarse (...) sin que se encuentren motivados para ello, sin que esté claro que le encuentran sentido. Para encontrar sentido a lo que debemos hacer es necesario que (...) sepa qué debe hacer —que conozca los objetivos que se pretende que logre con su actuación- que sienta que es capaz de hacerlo— que piense que puede, que tiene los recursos necesarios y la posibilidad de pedir y recibir la ayuda precisa- y que encuentre interesante lo que se le propone que haga (Sole, I. 1992:91).

• **Considera que saber leer es la construcción de significados para el texto por el alumno**

La docente atribuye mucha importancia a la interacción entre los conocimientos que posee el alumno y la información que le ofrece el texto; al respecto expresó “*el lector construye nuevos significados siempre que cuente con una base de conocimientos previos, pero también es importante la guía de la docente y la interacción con los compañeros*”.

Observamos que la docente da una información general sobre lo que se va a leer como una manera de ayudar a los niños para que actualicen sus conocimientos sobre el tema, pregunta e indaga sobre lo que los alumnos saben y sobre lo que les gustaría saber acerca de un contenido determinado. Estimula a los alumnos a fijarse en determinados aspectos del texto, como por ejemplo, claves gráficas (mayúsculas, subrayados, títulos), las ilustraciones, los cambios de letras. Luego los alumnos proceden a leer para construir significados. En una oportunidad, el significado construido por un alumno distaba mucho del aportado por el texto; sin embargo, al decir de Smith (1990), esto no

significa que no hubo comprensión, ya que varios alumnos, leyendo el mismo texto, pueden tener diferentes interpretaciones sobre el mismo.

• **Acompaña a los alumnos en las tareas de lectura.**

Dentro de una gran variedad de materiales impresos referidos al PPA que se está realizando, los alumnos seleccionaron el de su preferencia, para leerlo de manera individual y silenciosa. La consigna de la docente fue muy puntual, en el sentido de que podían acercarse a ella para esclarecer dudas, plantear preguntas y compartir otros aspectos de interés. Al respecto, señalan Colomer y Camps:

...será preciso prever momentos de intercambio entre el maestro y sus alumnos, sea individualmente o en grupo, sobre los textos que han leído o que están leyendo, para saber qué interpretan y cómo resuelven los problemas de comprensión, y también para poder ayudarles y sugerir las formas de proceder más adecuadas, si es preciso (Colomer, T. y Camps, A. 1996:79).

En este sentido, pudimos observar que los alumnos se dirigían a la docente, generalmente, para solicitar información sobre el significado de una palabra, y otros para obtener la pronunciación correcta. La respuesta de la docente en todo momento fue cordial y de respeto.

• **Lee para los niños y con los niños**

La docente llegó en varias oportunidades al aula, con una cesta llena de libros de cuentos. Le pedía a los niños que los revisaran y que escogieran el que fuera de su preferencia para ella leérselo. Con entonación apropiada, lenta y segura la docente

leía. Muchas veces los niños pedían que les repitiera la lectura, a veces se presentaban conflictos pues había niños que querían se les leyera otro cuento. Hábilmente, la docente les pedía a estos últimos, que los revisaran, que se detuvieran en las ilustraciones, mientras ella repetía la lectura al grupo anterior. Luego les indicaba, a este grupo, que conversaran entre ellos lo que más les había agradado del cuento. Algunos niños preguntaban si podían realizar un dibujo, respuesta que siempre fue positiva.

Para Smith *“Es importante leerle a los niños, pero aún más importante es leer con ellos”* (1990:180), esta última afirmación considerada tan pertinente, a veces no puede ser satisfecha en el aula de clase por la carencia del número de ejemplares necesarios. En el caso concreto de las observaciones que realicé, pude percibir en algunas oportunidades, que la docente acompañaba en la hora del recreo a algún niño que quería que le leyera un pasaje determinado del cuento que había estado observando.

• **Ve la lectura como proceso**

La docente asume la enseñanza de la lectura como un proceso y así se observa en toda su actuación. Respeta al niño en su construcción de la lengua escrita y señala actividades dirigidas a los diferentes niveles por los que atraviesa el niño: Presilábico, Silábico, Silábico-Alfabético y Alfabético, cada uno de los cuales resulta del anterior y prepara para el siguiente.

- **Respetar el tiempo de interacción del alumno con el texto para comprenderlo**

La docente respeta el tiempo interno de cada lector para construir el significado. Ella opina que: *“a partir de la interacción entre la información que le ofrece el texto y los conocimientos previos, la competencia lingüística, los esquemas conceptuales del alumno, éste puede construir su propio aprendizaje, en consecuencia, yo les permito que se queden con el texto el tiempo que quieran”*.

- **Saber que el aprendizaje de la lectura comienza antes de que el niño concurra a la escuela**

Desde que el niño nace, su entorno le ofrece una gran variedad de material impreso, con el cual está en permanente interacción. La docente opinó al respecto *“los conocimientos que trae un niño a la escuela sobre la lengua escrita, son muy amplios y variados y se deben tomar en cuenta para partir de lo que él conoce, entonces su aprendizaje se hará más fácil”*.

La construcción de experiencias, para el proceso de enseñanza-aprendizaje de la lectura, que pone en práctica esta docente, es totalmente coherente con la concepción de aprendizaje de la lectura que manifestó en la entrevista realizada.

3. CONCLUSIONES

En esta investigación pudimos categorizar dos concepciones bien definidas del proceso de enseñanza de la lectura;

una, basada en la teoría asociacionista. En consecuencia, la docente considera la lectura como desarrollo de habilidades, identificada en la docente A y para efectos de este estudio la hemos denominado concepción tradicional. La otra, basada en la psicología genética y la psicolingüística. La docente considera la lectura como construcción de significados, identificada en la docente B y para efectos de este estudio, la hemos denominado constructivista.

En el caso de un docente enmarcado dentro de una concepción tradicional del proceso de enseñanza de la lectura, la construcción de experiencias para favorecer la adquisición y desarrollo de la misma se realiza en el salón de clase, alejada de la práctica social. No se expone el propósito que orienta la realización de la lectura; el lector, en este caso el alumno, sabe de antemano que su lectura será oída y corregida por el docente. El alumno sabe leer cuando es capaz de pronunciar correctamente el contenido del texto.

En el caso de la docente, cuyo trabajo didáctico, para el proceso de enseñanza de la lectura en el aula se enmarca dentro de una concepción constructivista, parte de lo que el alumno conoce antes de la lectura; éste sabe de antemano cuál es el propósito para abordarla y la docente considera que sabe leer cuando es capaz de construir el significado del texto.

En la investigación realizada se evidenció la diferencia existente en la construcción de experiencias entre un docente actualizado en las modernas teorías que sirven de soporte a la construcción de experiencias para ayudar a la adquisición y desarrollo de la lengua escrita y uno que no ha participado en cursos, seminarios y/o talleres de actualización. Es un reto lograr

que todos los docentes tengan acceso a los programas de actualización.

El trabajo continuo con la lectura permite afirmar que la construcción de experiencias significativas en los primeros niveles educativos, favorece en cada uno de los alumnos, su proceso de adquisición y su desarrollo progresivo como lector.

Llama a la reflexión que a las puertas de un nuevo milenio la práctica de lectura, en algunas aulas de clase, esté alejada de los hallazgos de la psicología genética y la psicolingüística. En tal sentido, se hace necesario emprender una campaña de actualización de docentes en servicio. Pensamos que este aspecto invita a la realización de una investigación que permita conocer qué aspectos están influyendo para que los programas de actualización no lleguen a todos los docentes de aula, fundamentalmente a los de los primeros grado de Educación Básica.

No se puede perder de vista que todos los alumnos tienen derecho a una educación de calidad y excelencia, que la escuela no puede seguir permitiendo la repetición de la construcción de experiencias para favorecer la adquisición y desarrollo de la lengua escrita alejadas de la realidad, carentes de significado y descontextualizadas. Es un derecho del niño el tener acceso a las mejores experiencias de aprendizaje y es un deber del docente proporcionárselas.

REFERENCIAS

- BECERRA, N. y CHARRÍA, M (1993). **Los niños investigadores y la obra documental. La escuela y la formación de lectores autónomos**. Buenos Aires. Aique.
- COLOMER, T. y CAMPS, A (1996). **Enseñar a leer, enseñar a comprender**. Madrid. Celeste Ediciones/MEC.
- FERREIRO, E. y TEBEROSKY, A (1979). **Los sistemas de escritura en el desarrollo del niño**. México. Siglo veintiuno.
- DI MURO, D (2000). **Los conocimientos previos, base de la predicción en lectura**. Trabajo Especial para optar al Grado de Especialista en Lectura y Escritura. Postgrado de Lectura y Escritura. Mérida. Facultad de Humanidades y Educación. Universidad de Los Andes.
- FREIRE, P (1998). **Pedagogía del oprimido**. Madrid. Siglo Veintiuno.
- GOODMAN, K (1986). “*El proceso de lectura: consideraciones a través de las lenguas y del desarrollo*”. En: Ferreriro y Gómez, M. (Comps.) **Nuevas Perspectivas sobre los Procesos de Lectura y Escritura**. México. Siglo XXI.
- GOETZ, J. P. & LE COMPTE, M. D (1984). **Etnografía y diseño cualitativo en investigación educativa**. Madrid. España. Morata.
- INOSTROZA, G (1997). **Talleres pedagógicos. Alternativas en formación docente para el cambio de la práctica de aula**. Chile. DOLMEN.
- LERNER de Z. D (1986). **Lectura en niños alfabetizados**. Caracas. Talleres Gráficos Armitano, C. A.
- MARSHALL , C. & ROSSMAN, G. B (1995). **Designing qualitative research** (2nd. Edition) Thousand Oaks, CA. SAGE Publications.
- MINISTERIO DE EDUCACIÓN (1987). **Guía Práctica para niños Preescolares**. Caracas.
- _____ (1987). **Normativo de Educación Básica**. Caracas.
- MIRAS, M (1995). “*Un punto de partida para el aprendizaje de los nuevos conocimientos: los conocimientos previos*.” En: **El Constructivismo en el Aula**. Barcelona. España. GRAO.
- ROSENBLATT, L (1996). “*El modelo transaccional: la teoría transaccional de la lectura y la escritura*”. En: Rodríguez, M. (Ed.).

- Textos en Contexto.** Buenos Aires. Asociación Internacional de Lectura.
- SOLÉ, I (1992). **Estrategias de lectura. Materiales para la innovación de la lectura.** Barcelona. España: Grao.
- SMITH, F (1990). **Para darle sentido a la lectura.** Madrid. Gráficas Rogar.
- VILLALOBOS V., J. S (1999). **La investigación cualitativa y algo más... Teoría y práctica en las lenguas extranjeras.** Mérida, Venezuela. Universidad de Los Andes. Talleres Gráficos Universitarios.