

Hacia la formación de un docente lector Toward educating a reading teacher

Reina Caldera y Dilia Escalante

Universidad de Los Andes. Núcleo Universitario «Rafael Rangel». Trujillo

RESUMEN

La presente investigación aborda la necesidad de preparar a los estudiantes de Educación para responder exitosamente a la alfabetización en el nivel de Educación Básica. La misma se realizó en el Núcleo Universitario Rafael Rangel, de Trujillo. Se empleó la metodología etnográfica que permitió analizar, de manera intensiva y extensiva, el contexto del acto educativo, tomando en consideración las voces de los actores involucrados. La investigación se centró en la interrogante: ¿Cuál es la realidad de los estudiantes de la carrera docente en relación con la lectura?. La información se obtuvo a través de la observación, entrevistas, videos, y del registro diario del docente. La aseveración del estudio fue: Los estudiantes de la carrera docente desarrollan la comprensión de la lectura en un ambiente de discusión grupal. Los resultados generados del análisis de las viñetas fueron: 1- avance significativo en la comprensión de la lectura; 2- cambio de actitud; 3-aumento del nivel de participación oral, y 4- el incremento del funcionamiento metacognitivo.

Palabras claves: Lectura, Escritura, Formación docente

ABSTRACT

This research approaches the need to prepare college education students to succeed in literacy instructions with elementary school children. The ethnographic methodology allowed intensive and extensive analysis of the teaching-learning context, based on the beliefs of the participants. The study was guided by the question: Which beliefs do college education students have toward reading?. Data were collected through observations, interviews, videotaping and fieldnotes. The main assertion was: College education students develop reading comprehension in a cooperative learning environment. Major

findings from data analysis were: 1) relevant development in reading comprehension; 2) change of attitude; 3) increase of oral participation; and 4) increase in using of metacognitive strategies.

Keys words: *reading, writing, teacher education*

INTRODUCCION

Durante los últimos años, los más destacados intelectuales, educadores e investigadores venezolanos han venido planteando la necesidad de introducir cambios, no sólo en el proceso de adquisición del lenguaje en la escuela, sino también en los planes y programas de formación de los docentes. Las graves fallas en materia de lectura y escritura que confrontan los estudiantes y docentes venezolanos debido a que no recibieron en sus estudios básicos y medios una adecuada formación como lectores y escritores, y porque no poseen el hábito de la lectura, ha sido objeto de reiterados estudios.

En este sentido, es pertinente señalar los resultados de un estudio realizado por las Instituciones Universitarias de Formación Docente para la modificación de la Resolución No. 12 (1983:6) del Ministerio de Educación, que señala entre las fallas más comunes detectadas en los docentes las siguientes:

...“Bajo dominio de los instrumentos de lectura y escritura; escaso desarrollo del razonamiento abstracto y de otros procesos cognoscitivos fundamentales para el cabal ejercicio de las facultades intelectuales; cultivo desmesurado de la memoria mecánica; limitado desarrollo de las capacidades para acometer la crítica, la reflexión y el pensamiento creativo; ...”

Estas carencias en la formación de los facilitadores compromete la calidad de la educación que pueden ofrecer a los estudiantes. De hecho, un docente que no lee, que presenta graves deficiencias 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 en ellos gusto por los libros y el placer por la lectura.

La deficiente formación del docente en lectura y escritura también puede ser apreciada cuando se manejan las cifras de una investigación dirigida por la profesora Lourdes Sánchez (1995:11), de la Universidad Central de Venezuela, en la que revela que "veinte de cada cien maestros de la escuela básica venezolana son analfabetos funcionales, y la mayor parte restante de la muestra realizada no fue capaz de comprender un artículo de opinión de mediana dificultad, y presentó graves problemas de coherencia, sintaxis, vocabulario y ortografía".

Los comentarios anteriores de la mencionada investigación permiten reflexionar sobre la problemática, y evidencian la necesidad de preparar al maestro para que luego él, pueda conducir al niño para que éste aprenda realmente a leer y a escribir, a expresarse. A usar la lengua y tomarle amor a la lectura.

La ausencia de una política de formación de docentes lectores, por parte de los Institutos de Educación Superior con componente pedagógico, tiene efectos negativos en el proceso de aprendizaje que se desarrolla en la escuela. En este sentido, Parra (1995) señala que en el nivel de Educación Superior la capacitación del futuro docente como productor-usuario de textos escritos no parece un aspecto fundamental. Las estrategias van dirigidas a que los niños, no los docentes en formación lean y escriban. Afirma que, además de capacitar a los docentes hay que formarlos como lectores y productores de textos, introducir modificaciones en el currículo y en la organización escolar, así como influir en las imágenes que la opinión pública tiene sobre cómo se aprende a leer y a escribir.

La mayoría de nuestros docentes se ha formado en la escuela tradicional, caracterizada por ser memorística, repetitiva y mecánica, con formas de interacción en el aula basadas en la obediencia y no en el cuestionamiento, canceladoras de la creatividad y, en consecuencia, de la capacidad crítica y reflexiva de los estudiantes, donde el problema de la comprensión de la lectura ha sido planteada como la

habilidad del lector para contestar las preguntas que hace el docente sobre un texto; en consecuencia, sólo existe una sola forma de leer que es descifrar. Este docente debe enfrentarse hoy con el reto de formar lectores autónomos.

El papel del docente en el proceso de desarrollo de la lectura y la escritura exige algo que está mucho más allá de la correcta aplicación de métodos ya probados. Según Dubois (1990:17), se le exige: (a) conocer el proceso de aprendizaje del participante, ya que de otro modo sería difícil incidir sobre él. (b) determinar cómo se desarrollan los procesos cognoscitivos y socio-afectivos del educando y la optimización del potencial crítico y creativo. (c) utilizar los aportes de las investigaciones cognoscitivas, lingüísticas, psicolingüísticas, sociolingüísticas y educativas que afectan el aprendizaje y desarrollo de la lectura y la escritura.

Es el momento de enfrentar el problema desde todas las perspectivas posibles, de profundizar el análisis sobre las características institucionales de la escuela, y sobre los cambios que habría que propiciar para que pueda instalarse progresivamente un nuevo paradigma. Se debe asegurar que los futuros facilitadores puedan formarse en un medio lector, donde puedan participar de experiencias significativas no sólo como lectores sino también como escritores.

PROPÓSITOS DE LA INVESTIGACIÓN

- Observar, describir y analizar los eventos que se suscitan cotidianamente en el aula de clase de los estudiantes de la carrera docente desde las dimensiones del uso de la lectura.
- Estudiar la factibilidad de instrumentar una propuesta en la cual se integren actividades de lectura y escritura a las diferentes áreas de conocimiento del plan de estudio, dirigidas a formar docentes lectores y escritores.

Este estudio interpretativo giró en torno a la siguiente interrogante: ¿Cuál es la realidad de los estudiantes de la carrera docente con relación a la lectura?. Más específicamente, la investigación estuvo dirigida a indagar sobre los siguientes planteamientos:

- ¿Cuáles son las actividades de lectura más utilizadas por los estudiantes de la carrera docente?
- ¿Qué limitaciones enfrenta el futuro docente para desarrollar la lectura?
- ¿Cuál es la función del facilitador en el proceso de adquisición y desarrollo de la lectura?
- ¿De qué manera el contexto influye en la formación del lector?

El estudio se llevó a cabo en una sección de noveno semestre de la Licenciatura en Educación Integral del Núcleo Universitario «Rafael Rangel» en la Universidad de los Andes en Trujillo, Estado Trujillo, la cual estuvo integrada por veinte bachilleres (docentes en formación) que cursaron el taller de aprendizaje de la Lengua con la profesora Caldera (docente - investigadora) durante el Semestre U-97.

La docente-investigadora negoció la entrada (Schatzman y Strauss 1974; Agar, 1980; Bogdan y Biklen, 1982; Erickson, 1986) con los estudiantes e informantes claves a quienes se les explicaron los propósitos, las actividades y tiempo de la investigación. Igualmente se garantizó el carácter anónimo de la información (el nombre de los informantes claves y otros referentes que pudieran identificar al grupo estudiado se cambiaron por seudónimos); de esta manera, se trata de establecer una comunicación efectiva entre participantes e investigador- docente.

CONTEXTO INSTITUCIONAL

El Núcleo Universitario "Rafael Rangel" es un Instituto de Educación Superior con Planes y Programas en formación de recursos humanos para el sector educativo en todos sus niveles. Con veinticinco (25) años de fundado, este núcleo ofrece entre sus planes de estudio la Licenciatura en Educación Integral, la cual tiene como propósito fundamental la formación de un docente integrador capaz de ejercer la docencia en los seis primeros grados (1era y 2da etapa) del nivel de Educación Básica.

El perfil profesional de los egresados de la Licenciatura en Educación Integral, del Núcleo Universitario «Rafael Rangel» (1985), se corres-

ponde a lo pautado en la Resolución No. 12 (1983) y comprende tres aspectos:

■ **Características personales:** El conjunto de condiciones básicas de salud física y mental que debe cultivar y desarrollar el docente (atributos personales, tales como ser creativo, crítico comunicativo, organizado, reflexivo, responsable, participativo, autogestionario)

■ **Capacidades docentes generales:** El conjunto de roles que debe desempeñar el docente para el ejercicio eficaz de su profesión. Estos son: Facilitador, orientador, investigador y promotor social

■ **Capacidades docentes específicas:** Las características y competencias propias para el ejercicio de la docencia en las áreas de conocimientos del plan de estudio del nivel de Educación Básica

Características de los participantes

Académicas

El grupo se conformó por veinte participantes, de los cuales quince (15) eran bachilleres en Ciencias, cuatro (4) eran bachilleres en Humanidades y uno (1) bachiller Mercantil, todos provenientes de planteles oficiales y de los cuales siete (7) ejercen la docencia en Educación Básica. La edad del grupo (cuatro hombres y dieciséis mujeres) estuvo comprendida entre los 21 y 35 años, lo cual les sitúa en la etapa adulta (operatividad formal o lógica del pensamiento), permitiéndoles asimilar los conocimientos y experiencias de una manera razonada. Según Adam (1987:27):

...“Un adulto es aquel individuo (hombre o mujer) que desde el punto de vista físico ha logrado una estructura corporal definitiva biológicamente ha concluido su crecimiento; psíquicamente ha adquirido una conciencia y ha logrado el desarrollo de su inteligencia; en lo sexual ha alcanzado la capacidad genésica; socialmente obtiene derechos y deberes ciudadanos; económicamente se incorpora a las actividades productivas y creadoras”...

En lo que se refiere al proceso de aprendizaje del adulto, específicamente, éste se haya comprendido dentro del campo andragógico lo cual significa, responsabilidad para actuar con independencia, tomar decisiones, y autodirigirse; en consideración a los principios, aprender a ser, aprender a pensar, aprender a hacer y aprender a aprender.

Características Socioeconómicas

La mayoría de los participantes pertenecen a un entorno familiar con las siguientes características:

- Nivel socioeconómico entre bajo y pobreza extrema
- Núcleos familiares inestables (abandonados generalmente por el padre)
- El subgrupo de los casados (07) es a su vez docente en servicio, jefe de familia y única fuente de ingreso
- Los familiares o parientes con los que interactúan son en su mayoría analfabetos

Actitud hacia la lectura

Un diagnóstico del grupo con relación a la lectura arrojó los siguientes resultados:

- La mayoría de los estudiantes reconoce que no le gusta leer
- El tipo de lectura que predomina es la lectura cognitiva exigida por el material escolar, la cual permite a los estudiantes sujetos de esta investigación obtener conocimientos con relación a las asignaturas del currículum
- Los estudiantes manifiestan que extraer las ideas principales a través del subrayado es lo que les resulta más fácil para comprender los materiales de lectura, y lo más difícil es sintetizar, seguido de transferir y criticar
- Consideran la lectura como obligatoria, desagradable y compleja
- Las actividades recreativas favoritas del grupo son: ver televisión, dormir, oficios del hogar, deportes y oír música
- Los propósitos que impulsan al grupo a leer están asociados con estudio (exámenes), y la información

- El periódico regional y libros de literatura (cuentos, novelas, poesía) son los materiales de lectura que leen con mayor frecuencia. El primero, por ofrecer información actualizada, además de ser accesible. Los segundos, por constituir una exigencia de los profesores para los estudiantes con mención Lengua y Estudios Sociales o Lengua y Ciencias Naturales
- Los estudiantes en su mayoría desaprovechan el servicio de biblioteca y se conforman con "apuntes y guías"

METODO

La etnografía constituyó el marco metodológico que sustentó esta investigación pues la misma permitió observar, analizar y explicar el contexto, las actividades y las creencias que se desarrollan en el aula de clase cuando se ejecutan experiencias de lectura. Esta perspectiva da importancia al contexto, la función y significado de los actos humanos (Martínez, 1991).

En el contexto de la presente investigación educativa, la metodología cualitativa centró su interés en la comprensión de los fenómenos que ocurren en el salón de clase a través de una descripción lo más ajustada posible de la realidad, tal como son vividos y formulado por sus protagonistas. De igual manera, descubre el sujeto de estudio (alumnos docentes) con todos sus vínculos y fija la atención en acciones o conductas que cobran significado a la luz de una interpretación holística, revisando continuamente los hechos para ir creando los conocimientos teóricos que pudieran explicar esas conductas y significados.

Este estudio permitió, a partir de la observación intensiva de un semestre, conocer, por una parte, las lecturas utilizadas por los estudiantes de noveno semestre de la Licenciatura en Educación Integral, con el objeto de comprender los materiales de lectura analizados en el Taller de Aprendizaje de la Lengua, taller obligatorio del plan de estudio 1985, perteneciente al Componente de Práctica Profesional. Por otro lado, describir y analizar las limitaciones que enfrenta el estudiante-lector para desarrollar la lectura, la influencia del contexto y la función del facilitador.

El trabajo de campo observacional, participativo e interpretativo, que forma parte de la metodología de investigación, es una de las mejores vías para develar las teorizaciones implícitas y las rutinas que sustentan la actividad en el aula de clase para desarrollar la lectura. Además, sirve para acceder a verificar el grado de eficiencia que las mismas permiten. Razón por la cual este estudio etnográfico no se queda exclusivamente en su dimensión descriptiva, sino que, coadyuva a sugerir alternativas teóricas y prácticas, que conlleven un mayor entendimiento crítico de las situaciones y fenómenos educativos y una adecuada y consciente intervención de los procesos o situaciones estudiadas.

TÉCNICAS Y PROCEDIMIENTOS

Para este estudio se utilizaron los siguientes instrumentos etnográficos: observación participativa, grabaciones de vídeo, entrevistas a informantes claves y registro diario del docente- investigado:

a.- Observación participativa

Durante la observación, se elaboraron "notas de campo" relacionadas con eventos de interés, es decir, fijando la atención en actitud, participación, reacción y toma de decisiones de los participantes

b.- Grabaciones de vídeo

Esta metodología permitió profundizar en aquellos eventos que pudieran servir para confirmar o rechazar aseveraciones que surgieron en el análisis de la información. Se seleccionaron la filmación de aquellas situaciones considerada significativa para percibir las reacciones de los participantes en el momento de la utilización de las estrategias de comprensión de lectura

c. Entrevistas

Se realizaron cinco entrevistas a cada informante clave con la finalidad de profundizar en la información personal y académica que permitiera conocer sus expectativas en torno a la investigación y los cambios experimentados durante la misma. Las mismas serán semi - estructuradas, las cuales se caracterizan por ser conversaciones informales donde se lleva una guía sobre el tema a tratar. Las entrevistas fueron registradas en audio cassette y, una vez lograda su transcripción, se procedió a elaborar un sis-

tema de categorías que permitiera analizar las respuestas de los estudiantes

d.- Registro diario del docente

La docente llevó un registro diario de sus reflexiones acerca del trabajo que realizaba (decisiones, limitaciones y anécdotas). Este documento permitió profundizar en las interpretaciones del proceso de aprendizaje, el rol docente, la relación facilitador-participante, las estrategias facilitativas, las estrategias cognitivas, el proceso metacognitivo, los contenidos programáticos, la intención del aprendizaje, y el proceso de evaluación entre otros aspectos de la práctica educativa

RESULTADOS

El análisis de los datos generó una aseveración principal y dos aseveraciones subordinadas, las cuales serán fundamentadas con citas seleccionadas de las notas de campo, comentarios de entrevistas y transcripciones de actividades de lectura realizadas en el aula. La aseveración principal generada de los datos fue: Los estudiantes de la Licenciatura en Educación Integral desarrollan la comprensión de la lectura, utilizando un ambiente de discusión de grupo.

Las dos aseveraciones subordinadas que apoyan la aseveración principal son las siguientes: la primera gira en torno a la escasa experiencia de lectura reflexiva de los estudiantes que no ha permitido desarrollar estrategias de comprensión. Esta aseveración es explicada a través de dos categorías: a) uso de estrategias de comprensión de lectura; y b) limitaciones que enfrenta el estudiante-lector. La segunda se relaciona con el ambiente de aprendizaje apropiado para practicar la lectura reflexiva y desarrollar estrategias de comprensión. Las dos categorías que explican esta subaseveración incluye los siguientes patrones o modelos: a) rol del facilitador en el desarrollo de estrategias de comprensión; y b) trabajo en grupo.

Con relación a la primera: la escasa experiencia de lectura de la mayoría de los estudiantes de la carrera docente ha impedido el desarrollo de estrategias cognitivas y metacognitivas para la compren-

sión de la misma. Se afirma que, cuando los estudiantes ingresan a la universidad no saben expresarse en forma oral y menos por escrito, que muchas veces fracasan al resolver exámenes por falta de comprensión de los enunciados, lo cual se debe a la escasa experiencia de lectura en la escuela. Para explicar la validez de esta sub aseveración, se presentan y analizan las categorías seleccionadas.

Uso de estrategias de comprensión

En relación con esta categoría se identificaron las estrategias de comprensión de lectura más utilizadas por los estudiantes-lectores para comprender los materiales de lectura del Taller de Aprendizaje de la Lengua (TAL), facilitado por la profesora Caldera (Docente-Investigadora), confirmándose de esta manera, que la mayoría de los estudiantes desconocen o usan en forma deficiente las estrategias para comprender la lectura por carecer de experiencia de lectura.

Para demostrar la validez de esta aseveración, se describe un evento que ocurrió en la primera sesión del TAL. La misma se desarrolló en horas de la tarde en una de las aulas de la universidad. La sesión comienza con una lectura en pequeños grupos (tres participantes), seguida de un análisis y discusión de la lectura realizada. Conviene señalar que las lecturas fueron seleccionadas mediante acuerdo profesor-estudiantes y relacionadas con los contenidos programáticos del Taller. (DI: Docente-Investigadora; P: Participante; PG: Participantes en Grupo; [...]: Pausa)

Viñeta No. 1. Intercambio de experiencias.

El ejercicio consistió en leer la cuarta carta del libro **Cartas a quien pretende enseñar** de Paulo Freire (1994). A cada estudiante le entregué una copia de la misma. Concluida la lectura, realizada en clase, se generó una discusión sobre la base de las siguientes interrogantes: ¿Qué estrategias has utilizado para comprender el contenido de la carta?, ¿Conoces otras estrategias? ¿Cuáles?, ¿Cómo es tu proceso de comprensión? (describe), y ¿Con qué intención usas estrategias?. Las respuestas de los participantes se

escribieron en hojas de papel bond con marcador, y se releeron a medida que fueron transcritas por el docente. A continuación se destacan algunas respuestas:

P: Aclaro no soy lector. Subrayo lo que considere importante.

P: ... no tenía la menor idea de que uno debía utilizar estrategias.

P: Creo que utilizo algunas estrategias, pero lo hago inconscientemente por desconocerlas. No leo con frecuencia

P: Siempre utilizo el subrayado, las otras técnicas no las aplico, porque las desconozco y no las domino bien

P: Yo utilizo para leer el subrayado. Nadie se ha dedicado a enseñarnos, así que no nos pueden exigir

P: Subrayar y sacar conclusiones

P: Hasta ahora, muy pocas veces he utilizado estrategias.
(Notas de Campo: Martes, 06/05/97. Hora: 2:00 p.m.)

La actividad de lectura recién descrita evidencia que las estrategias que los estudiantes de noveno semestre de Educación Integral usan con más frecuencia para comprender el contenido de un texto es el subrayado de las ideas principales. Se observa también (de manera similar a lo que habíamos supuesto), que los participantes desconocen la gran variedad de estrategias existentes para comprender, analizar e interpretar los materiales de lectura: y/o hacen un uso deficiente de las mismas, situación que es muy frecuente, en quienes no son lectores asiduos, es decir, con escasa experiencia de lectura. De hecho, no hay manera de desarrollar estrategias de lectura sino a través de la misma.

De igual manera, con la discusión del texto leído se pudo observar que los participantes tenían un deficiente manejo de la lengua tanto oral como escrita, lo cual se manifestó en la dificultad para formarse opiniones y expresarlas en público, retener información fundamental para responder a preguntas específicas, establecer secuencias, bosquejar o resumir. Asimismo, en la forma de enfrentar la lectura se observó dificultad para establecer relaciones entre las diferentes partes del texto, para identificar las ideas centrales a pesar de que inicialmente habían afirmado que era fácil ubicar las ideas principales.

b) Limitaciones del estudiante - lector

En cuanto a las limitaciones que enfrenta el estudiante-lector para desarrollar la comprensión de la lectura, se esperaba que los datos corroboraran lo que han puesto de manifiesto numerosas investigaciones realizadas dentro y fuera del país: esto es, el fracaso del sistema educativo venezolano, en todos sus niveles, en la formación de lectores. La escuela no desarrolla la afición ni el gusto por la lectura, no incentiva su valoración como instrumento esencial que posee el hombre para aprender, para garantizar su educación permanente, y desarrollar su pensamiento crítico y creativo. Ese total desinterés por la lectura se convierte en el primer limitante en el desarrollo de estrategias.

A continuación expondré algunos extractos del conjunto de informaciones recogidas en relación con la categoría planteada

Viñeta No. 2. Lectura en el aula

La actividad realizada en el aula por los participantes del Taller de Inducción Docente consistió en leer en pequeños grupos, el ensayo, "Las opciones de la escuela: ¿Enseñanza o Aprendizaje?" de Francesco Tonucci (1993), y exponer su contenido ante los compañeros. Al preparar la exposición debíamos: 1) identificar la temática; 2) relacionar lo que dice el texto con su experiencia previa; 3) interpretar el texto (parfrasear, seleccionar las ideas principales); 4) fundamentar opiniones; y 5) generar analogías, ejemplos e inferencias. Una vez finalizada la actividad se le pidió a los participantes una reflexión individual en torno a:

- ¿Qué dificultades me impidieron comprender el texto leído?
- ¿Qué pudiera hacer para superar esas dificultades?

Estas son algunas de las respuestas de los participantes:

P: En mi caso particular, tengo limitaciones para formarme una opinión después de leer un texto o llegar a conclusiones

P: No fue inculcado el hábito de la lectura en la escuela, y el hogar

P: La escuela no nos enseña a leer, pero a leer bien ... El

profesor se dedica al contenido. No logro expresar con mis palabras lo que leo

P: Concuerdo con Eladio, uno viene arrastrando el problema, en primaria ahora básica, no enseñan en bachillerato tampoco, en la Universidad, el profesor de literatura dijo que no era su obligación. P: Nosotros no desarrollamos estrategias porque no las conocemos, no las usamos, simplemente porque no leemos, ... falta de interés por la lectura. Yo por ejemplo no puedo establecer relaciones causa-efecto cuando leo. Y mira que lo he intentado

P: Yo creo que no tenemos vocabulario, no usamos el diccionario, ...

P: Yo sé analizar, yo entiendo lo que leo pero me cuesta expresarlo en palabras

P: También sucede que nos obligan a leer algo que no nos gusta. Hay que permitirle al lector que haga la lectura de su interés para que pueda usar estrategias

P: Y una limitante no sería que no usamos la biblioteca

P: Aquí tampoco se ha nombrado al profesor, sucede que a los profesores no les gusta leer y nosotros vamos a ser profesores

P: Conozco profesores que le mandan a leer libros a uno que ellos no han leído y también tienen muchos errores ortográficos y encima lo tratan mal a uno. (Transcripciones de clase: 01/06/97. 2:30 p.m.)

El análisis del conjunto de respuestas expresadas por los estudiantes acerca de las limitaciones del estudiante-lector para desarrollar estrategias de comprensión de lectura, nos ubica en la problemática de la lectura venezolana y llevan a extraer algunas conclusiones fundamentales, entre las cuales se encuentran las siguientes:

- La escuela venezolana no cultiva el gusto por la lectura ni forma lectores críticos, reflexivos y creativos.
- Los programas de educación vigentes desde Básica hasta Superior ofrecen pocas oportunidades para la formación del lector
- El porcentaje de educadores lectores es muy bajo, de lo cual se deriva que, la mayoría de ellos, no está en capacidad de promover el gusto por la lectura en los estudiantes

■ Los estudiantes - lectores manifiestan tener graves dificultades para: a) formarse una opinión, deducir conclusiones y predecir; b) retener conceptos y datos para responder a preguntas específicas; c) establecer secuencias, bosquejar, y resumir; y d) captar el sentido de lo que refleja el autor, establecer relaciones causa-efecto, y separar los hechos de las opiniones

La segunda aseveración subordinada: la mejor manera de propiciar la lectura en el aula es facilitando un contacto cotidiano con diversos materiales que inviten a los estudiantes-lectores a tener una experiencia entretenida y enriquecedora. Se evidencia en la organización de las actividades en el aula del Taller de Aprendizaje de la Lengua que proporcionaba a los participantes la oportunidad de leer y escribir. La facilitadora tenía entre sus roles fundamentales el de convertirse en mediadora de la lectura, promoviendo el acceso a la variedad de materiales escritos existentes y a la interacción entre los participantes y de estos con la facilitadora.

La reflexión compartida y la discusión permanente, como vías idóneas para la construcción del conocimiento y para acceder al saber socialmente construido, toman un lugar privilegiado en la dinámica del aula del Taller. En este sentido, se propició de manera permanente la confrontación de las diversas opiniones, el intercambio de información entre los miembros del grupo y la comparación de los conocimientos individuales con el saber construido socialmente, entre otras formas de fomentar la participación.

Para tratar de apoyar esta subaseveración se seleccionaron dos categorías que permiten explicar lo anteriormente señalado: el rol del facilitador en el desarrollo de la comprensión; y el trabajo en grupo.

El rol de la facilitadora (Docente-Investigadora)

En el dominio de la lectura, la actitud del docente es la de un diligente facilitador y guía, que ayuda a desarrollar la percepción, la comprensión y el conocimiento que se requiere para ser lector. En este sentido, y como facilitadora del TAL, aseguré actividades que

involucraron situaciones de lectura y escritura en el marco de la programación específica del área de estudio.

A continuación se analizará un segmento extraído de una clase; ello con la intención de mostrar evidencia más detallada sobre las aseveraciones arriba indicadas. El segmento proviene de una serie de videos realizados por la propia autora a finales del semestre (julio 97). Dicho análisis se llevó a cabo en "tres tiempos" o fases. Primero se transcribe el segmento objeto de análisis; luego se analizan las acciones más relevantes de los participantes: cambio de actividad, cambio de tópico, tipos de respuesta, gestos, uso instrumentos de mediación, etc. En el tercer tiempo, se analizaron las notas de campo tomadas simultáneamente con el video y se correlacionan con la información que resulta de la transcripción.

Viñeta No. 3: *Una sesión del Taller de Inducción Docente: La evaluación del aprendizaje.*

La siguiente descripción trata de un evento que ocurrió en una sesión del Taller de Inducción Docente. La misma se desarrolló en horas de la tarde en una atmósfera de participación grupal. La actividad partió de la lectura en pequeños grupos de un ensayo de Serrano, M. (1990) "El docente y la evaluación de la lectoescritura", pero antes de la lectura, inició una discusión a partir del título del ensayo, en torno a las siguientes preguntas: ¿De qué tratará la lectura?. ¿Cuál será su contenido?. ¿Cuál será el propósito de la persona que escribió este texto?. Observen algunas respuestas:

(F: Facilitadora; P: Participante; IG: Integrantes del Grupo; P(s): Participantes en coro; [...]: Pausa)

P: El título "El docente y la evaluación de la lectoescritura" indica que trata la temática de la evaluación y la función del docente en ella... lógico

P: Especulando un poco, además de lo dicho por Juana yo diría que nos va a decir cómo los profesores deben evaluar

P: En el artículo tiene que expresar también, un concepto de evaluación, tipos, instrumentos...

P: Estoy impaciente para ver qué dice y poderlo comparar con lo que yo creo

F: Muy bien ¿alguien más desea participar? [...]

F: Más adelante vamos a confirmar o rechazar las hipótesis formuladas a partir del título

Finalizada la conversación sobre el título del ensayo y concluida la lectura total del mismo, como facilitadora del aprendizaje solicito a los participantes reflexionar en torno a: ¿Qué es evaluar?. ¿Para qué se evalúa?. ¿Quién evalúa?. ¿Cómo se evalúa?. ¿Cuándo se evalúa?. A medida que se analizaba cada pregunta, el grupo debía elaborar conclusiones y registrarlas en hojas de papel bond. Acto seguido, se desarrolló la lectura de las respuestas por el relator de cada grupo.

Una vez finalizada la discusión sobre el qué evaluar, una participante propuso responder entre todos las demás preguntas con la finalidad de no repetir elementos y sobre la base de las anotaciones de los subgrupos. De esta manera, se ahorraría tiempo. Esta propuesta fue aceptada. (Vídeo: Martes, 01 de julio de 1997. Hora: 2:00 p.m.)

La actuación de la docente-investigadora como facilitadora del aprendizaje, durante el transcurso de la sesión, fue la de participar y orientar el proceso de desarrollo de estrategias cognitivas y metacognitivas para comprender la lectura; provocando dudas, guiando, explicando, aclarando, planteando posibles soluciones, preguntando y utilizando tanto las intervenciones de los alumnos como sus perspectivas en la interpretación del texto. Hacer esto, condujo a una interacción del grupo total de participantes con la facilitadora en la que se ponen de manifiesto las situaciones de interpretación individual, de tal manera que los participantes se ven obligados a comparar distintos tipos de respuestas.

Actuando de la manera antes descrita, se logró un ambiente de aprendizaje en el que la facilitadora y participantes compartieron puntos de vista, posibles significados más amplios o más complejos, probables interpretaciones de esos textos en otros contextos socioculturales y proyección de ciertos contenidos a futuro. En esta interacción facilitador-participante, la facilitadora ejerció el papel de guía tratando de enlazar las interpretaciones aportadas por los participantes con la socialmente aprobada, buscando ir más allá de lo que ellos debían construir en presencia del texto.

Igualmente, puede observarse en la viñeta anterior, que no se trataba de enseñar explícitamente estrategias, reglas ortográficas o aspectos gramaticales de la lengua, sino que se trataba de aprovechar todos los elementos que el texto brindaba y las intervenciones de los estudiantes para lograr la comprensión; en este sentido, afirma Smith (1990:170): "el significado no reside en la estructura superficial. El significado que los lectores comprenden del texto siempre es relativo a lo que conocen y a lo que quieren conocer". De esta manera, la comprensión es la elaboración del estímulo visual a partir de la información no visual que posee el lector.

El trabajo en grupo

Se cree que, una intervención que transforma un aula de individuos en un grupo productivo, puede mejorar el aprendizaje y las relaciones interpersonales. Esto sucede por variedad de razones.

Primero, el desarrollo del grupo reduce el nivel de amenaza en el aula, haciendo que los estudiantes se sientan más cómodos unos con otros y menos defensivos. La amenaza, sea por temor al ridículo, el miedo de una calificación baja, o la preocupación por obtener la aprobación del profesor, provoca que los estudiantes se defiendan psicológicamente y la defensa más común es cerrarse. Los estudiantes que están defendiéndose contra amenazas, no están abiertos a la instrucción. Es sólo cuando se sienten bastante cómodos, sin escudos protectores, cuando pueden interactuar libre y constructivamente con nuevos aprendizajes.

Segundo, el desarrollo de grupo fomenta el aprendizaje de materias, liberando a los estudiantes para participar de modo más activo en actividades de instrucción. Todos saben que el aprendizaje aumenta cuando los estudiantes están involucrados activamente en el proceso de instrucción, los profesores son alentados a hacer menos empleo de la conferencia y otros sistemas pasivos y un uso mayor de la discusión, la interpretación de papeles, y los proyectos de grupos pequeños. Si los estudiantes se sienten calmados unos con otros, también responden a las contribuciones de otros, se comuni-

can abiertamente, aceptan la responsabilidad de dirigirse y, entonces, el aprendizaje tendrá éxito.

Por último, el desarrollo de grupo fomenta el aprendizaje aumentando la interacción de estudiante a estudiante. A continuación un ejemplo que confirma la interacción grupal en el Taller de Inducción Docente.

Viñeta No. 4: Aprendizaje vs. Enseñanza.

Sentados en círculo, un participante lee en alta voz una corta narración tomada de CENAMEC, 1995. "Una maestra se muestra complacida porque sus alumnos aprendieron la lección sobre el aparato digestivo. Orgullosa señala a un experimentador que lleva a cabo una investigación sobre el tema, un dibujo que realizó un niño donde aparecen todos los órganos que integran dicho aparato. El experimentador, luego de observar el dibujo, le pregunta al niño: "¿y tú tienes todo eso por dentro?" a lo que el alumno alarmado contesta: "no, yo no tengo eso, eso lo tiene el señor del libro". Una vez concluida la lectura del texto anterior, se estableció una conversación con relación a:

P: este tema tiene que ver con la temática de hoy. Vamos a tratar el problema de la enseñanza y el aprendizaje.

DI: buena deducción, ¿De qué trata el texto leído?

P: del cómo aprender.

P: a mí me parece que tiene que ver con la diferencia entre enseñar y aprender.

P: podemos leer de nuevo el texto.

DI: si, puedes repetir la lectura en voz alta para todos.

P: entiendo, según el texto, que el enseñar no necesariamente implica aprender.

P: ¿Puede explicarme eso Luisa?

P: La maestra del texto supone que el hecho de que el alumno reproduzca el dibujo del aparato digestivo, es garantía de que comprendió los contenidos del tema y por ende logró el objetivo. Y yo pregunto ¿el niño aprendió?

P: el alumno se limita a reproducir un dibujo que según dice la maestra y tal como aparece en el libro representa el aparato digestivo.

Pero no hay aprendizaje porque dice al experimentador: "no, eso lo tiene el señor del libro, yo no tengo eso".

P: estoy de acuerdo, no hay aprendizaje, esa respuesta pone en evidencia el hecho de que el alumno no ha comprendido para nada que relación tiene eso que aparece en el libro y repite la maestra y lo que él tiene en su cuerpo o lo que pasa cuando tomamos alimentos.

Dl: este es un ejemplo claro del abismo existente entre la ruta que sigue el maestro en su propósito de "enseñar" y la forma como esta información es asimilada por el sujeto. Queda claro que, en este caso, la manera cómo se presenta el objeto de conocimiento está a kilómetros de distancia de las posibilidades del niño de incorporarlo a sus estructuras cognoscitivas. En este sentido, es importante volver al planteamiento inicial de la discusión, que ya lo señalaba Martha, cuando expresaba que esta narración tiene que ver con el tema de hoy: "Aprendizaje vs. Enseñanza". (Transcripciones de clase, 15/07/97, Hora: 2:00 p.m.)

El segmento de la clase presentado ejemplifica el trabajo en grupo, que permitió la organización de los estudiantes alrededor de un objetivo común, en donde todos se sienten copartícipes del cumplimiento de tareas compartidas. "Entendemos por grupo, cierta cantidad de personas que se comunican a menudo entre sí, durante cierto tiempo, y que son lo suficientemente pocas para que cada una de ellas pueda comunicarse con todas las demás, no en forma indirecta, a través de otras personas, sino cara a cara. Para nosotros, una reunión accidental de conocidos casuales no es un grupo" (Homans, 1963:29).

En este sentido, la viñeta No. 4 presentada desarrolla en forma amplia los conceptos esbozados al permitir percibir la actuación del grupo en la libre expresión de las ideas, en el análisis de los diferentes puntos de vista, desarrollando el espíritu participativo y llegando a acuerdos y conclusiones. La situación de aprendizaje en el aula implicó un clima social destinado a favorecer:

- El razonamiento y la capacidad crítica
- La solidaridad
- Una actitud de responsabilidad, de autonomía y colaboración
- El sentimiento de seguridad
- La facilitación del proceso orientación- aprendizaje
- El placer por la lectura

Finalmente, del conjunto de informaciones recogidas en el estudio, que incluían entrevistas, coloquios, observaciones de clase y discusiones en grupo, como también impresiones y comentarios de la facilitadora (docente-investigadora) con relación a las actitudes y desempeño lector de los participantes, se podría inferir que, casi sin excepción, los participantes del estudio experimentaron una serie de cambios con relación a sus concepciones respecto a la lectura y a la escritura, a su papel como futuros docentes, y también su actitud personal como lector. Como ejemplo se transcriben opiniones de los participantes:

"Sí, ahora sé muchas cosas que antes no sabía sobre la lectura y reconozco que ahora leo con frecuencia"; "leer ya no es obligación, estoy utilizando la biblioteca"; "ha despertado en mí mayor interés en la lectura, además sé que leer es comprender"; "aprendí a leer para saborear, disfrutar, entender y darle sentido a lo que estoy leyendo"; "aprendí a identificar qué estrategias utilizo para comprender o cuáles son mis dificultades"; "cuando trabaje voy a leer a los niños muchos cuentos, adivinanzas, poemas y canciones"; "formaré grupos pequeños de lectura, donde unos ayuden a los otros"; "diariamente realizaré actividades que impliquen lectura y escritura".

HALLAZGOS, LOGROS E IMPLICACIONES

Las actividades diseñadas y las que fueron surgiendo de los intereses particulares de los estudiantes, produjeron cambios evidentes en los participantes del Taller de Aprendizaje de la Lengua, si comparamos el diagnóstico inicial realizado en el aula, antes de la experiencia, con los obtenidos por medio del registro de todo lo surgido durante las jornadas y en la reflexión evaluativa elaboradas a partir de éstos. Los cambios pueden ubicarse en varios planos:

- Avance significativo de la comprensión de la lectura a través de la utilización de estrategias cognitivas y metacognitivas.
- Cambio de actitud hacia la lectura: descubrir el placer de leer
- Aumento importante en el nivel de participación verbal y de elaboración del conocimiento en general

- La cooperación y la aceptación respetuosa de las ideas o aportes de los compañeros
- Reflexión acerca de su futura labor docente, a fin de responder exitosamente en la alfabetización de los niños que ingresan al sistema escolar

El énfasis en situaciones facilitadoras centradas en la lectura y en contacto con diversos textos, no sólo enriquecieron la posibilidad de desarrollar estrategias para alcanzar niveles máximos de comprensión en los participantes, sino también, favorecieron el acceso al conocimiento de otras áreas. Igualmente, han permitido visualizar la lectura como objeto social en contextos funcionales, ayudando al participante a descubrir que hace falta leer para informarse, estudiar, aprender, investigar, conocer, recrearse, divertirse o por placer.

Finalmente, se confirma que el camino elegido a través de esta experiencia de lectura en el aula es una alternativa para contribuir en la formación de los futuros docentes como lectores y que asegure, a su vez, una práctica pedagógica de lectores en la escuela. Con esto queremos significar que los estudiantes de la carrera docente requieren no sólo de una formación sólida en las concepciones teóricas relativa al proceso de lectura y al aprendizaje del mismo, sino también de un acompañamiento, asesoramiento, modelaje, orientación y ayuda en ese proceso de formación; a través del cual puedan compartir, discutir y vivenciar con los compañeros de estudio y el profesor o especialistas, las estrategias instruccionales empleadas en esta actividad.

REFERENCIAS

- Adam, F. (1987). *Andragogía y docencia universitaria*. Caracas. Editorial Andragógica
- Dubois, M. (1990). *La actualización profesional del maestro y la alfabetización escolar*. Mérida. ULA. Facultad de Humanidades y Educación

- Erikson, F. (1989). *Métodos cualitativos de investigación sobre la enseñanza*. España. Editorial Paidós
- Freire, P. (1994). *Cartas a quien pretende enseñar*. Madrid. Siglo XXI, p.14
- Homans, G. (1963:29). *El grupo humano*. Buenos Aires: Eudeba
- Universidad de Los Andes. Núcleo Universitario Rafael Rangel. (1988). La Licenciatura en Educación Integral: Propuesta Curricular. Trujillo
- Ministerio de Educación. *Resolución No. 12*. Sobre políticas para la formación docente. Caracas, enero 1983
- Martínez, M. (1991). *La investigación cualitativa etnográfica en educación*. Caracas. Editorial Texto.
- Parra, A. (1995). *La lectura como goce literario*. Bogotá-Colombia. Cooperativa Editorial Magisterio.
- Propuesta de las Instituciones Universitarias de Formación Docente para la Modificación de la Resolución del Ministerio de Educación , No.12, del 19 de enero de 1983, sobre políticas de formación docente. Caracas, octubre de 1994
- Sánchez, L. (1995:11). *Orientaciones, niveles y hábitos de lectura*. (fotocopia)
- Serrano, M. (1990). *El proceso enseñanza aprendizaje*. Mérida - Venezuela. ULA
- Smith, F. (1990). *Comprensión de la lectura*. México. Editorial Trillas
- Tonucci, F. (1993). *¿Enseñar o Aprender?*. Caracas. Cuaderno de Educación No. 142